



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN
NICOLÁS DE HIDALGO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES HISTÓRICAS



**“FORMACIÓN INICIAL DOCENTE ACOMPAÑANDO
PRÁCTICAS DE CIENCIAS SOCIALES E HISTORIA EN
PREESCOLAR”**

T E S I S

Que para obtener el título de:

MAESTRO EN ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Presenta:

EVERARDO HERNÁNDEZ CASTILLO

Directora de Tesis:

DRA. JUANA MARTÍNEZ VILLA



CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HUMANIDADES
CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS

Esta investigación fue realizada gracias al apoyo del Consejo Nacional de
Humanidades, Ciencias y Tecnología

Morelia, Michoacán

Octubre, 2024

Dedicatorias

A mi esposa Coni. A mi hija Yuni y su esposo Jorge. A mis hijos Eve y Moni.

Agradecimientos

A mis asesoradas quienes integraron un gran equipo de trabajo: Eldaí Hernández Tinoco, Ivonne Guadalupe Aguilar Hernández, Mónica Lizbeth Navarrete Flores y Yazmín Lucía Ayala Valenzuela. Les agradezco por la experiencia obtenida con la asesoría de sus documentos, desempeño académico, reflexiones de práctica y consentimiento informado de la investigación. A los alumnos de las educadoras en formación y a las familias de las niñas y niños. A las educadoras titulares de los grupos de prácticas.

Al estudiantado de la cúpula del comité estudiantil, comisión de cuartos, generación 2019-2023 y 2021-2025 por las entrevistas focales y llenado de encuestas.

A la Escuela Normal para Educadoras por las facilidades para realizar este trabajo e incluirlo en el proyecto institucional. A los colegas que apoyaron en el pilotaje de instrumentos y facilitaron la aplicación de encuestas.

A la Dra. Juana Martínez Villa por sus acertadas sugerencias de fuentes documentales, observaciones puntuales a la estructura del trabajo, aportaciones valiosas a la metodológicas, pautas para la reflexión y paciencia en la espera de los avances de tesis.

A los docentes que impartieron los cursos de la Maestría en Enseñanza de la Historia: Dra. Dení Trejo Barajas, Dr. Francisco Javier Dosil Mancilla, Dra. Juana Martínez Villa y Dr. Amaruc Lucas Hernández, por compartir su sabiduría y experiencia, provocar transformaciones en mi persona, ampliar el panorama de la educación histórica como vehículo conductor del desarrollo personal y social, aclarar el papel que nos toca desempeñar como formadores y contribuir en mi profesionalización docente.

A los compañeros de la MEH generación 2021-2023 por los momentos de socialización, convivencia, análisis y reflexión compartidos durante los cursos de la maestría.

A la Dra. Dení Trejo Barajas por sus observaciones en la lectoría de avances en el primer seminario de tesis.

A la Dra. Cecilia Cristerna Davis por sus recomendaciones durante la lectoría del trabajo en el segundo seminario de tesis.

A la Mg. Silvia Brugnoli por sus valiosas reflexiones y consejos proporcionados en este trayecto de la maestría y por compartir con mis estudiantes su experiencia sobre la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel inicial.

A la Mtra. Stybalis Lugo Padilla por su colaboración en el segundo conversatorio sobre la enseñanza de la historia en preescolar.

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONHCYT) por el apoyo brindado para realizar esta investigación.

A Ale, coordinadora administrativa, por su tiempo, orientación y gestión de trámites en la MEH.

Índice

Resumen	5
Introducción.....	6
 Capítulo 1. Trayectos históricos de normalismo y formación de educadoras.....	 25
1.1. Recorrido por el pasado de la educación normal	25
1.1.1. Trayectoria personal de estudiante a maestro rural y formador de docentes.....	25
1.1.2. Los eslabones de la formación inicial en preescolar	32
1.1.3. El normalismo rural que resiste, lucha y sobrevive	41
1.1.4. Consecuencias de las políticas educativas en la formación docente.....	49
1.2. Preparación para el aprendizaje y la enseñanza de ciencias sociales e historia	55
1.2.1. La educación histórica en el Plan de estudios 2012	56
1.2.2. Cambios de forma y continuidades de fondo en el Plan 2017 de preescolar	61
 Capítulo 2. Miradas de prácticas formativas y experiencias de educación histórica.....	 67
2.1. Expectativas del alumnado de cuarto semestre acerca de la Historia	67
2.2. Percepción de educadoras/es recién graduadas/os sobre su formación.....	71
2.3. Líneas de formación política del proyecto estudiantil.....	78
2.4. Prácticas de educación histórica mediante aprendizaje autogestivo durante la pandemia	84
 Capítulo 3. Análisis y reflexión de situaciones formativas de ciencias sociales e historia en preescolar	 98
3.1. Las herramientas para la reflexión de las prácticas formativas	98
3.2. Acompañando la elaboración de documentos de titulación.....	104
3.2.1. Las tipologías de prácticas de acompañamiento aplicadas en la formación	110
3.2.2. La construcción y transformación de identidades en las acciones formativas	120
3.2.3. Reflexionando las reflexiones de las estudiantes normalistas.....	126
3.2.4. La evaluación de la transferencia y formación reflexiva con prácticas de ciencias sociales e historia	142
Conclusiones	155
Referencias	162

Índice de Figuras

Figura 1. Las formas en que el estudiantado ha aprendido Historia	69
Figura 2. La utilidad de la Historia en la vida	69
Figura 3. Los contenidos de Historia que el niño preescolar puede aprender.....	70
Figura 4. Expectativas del estudiantado en el curso de educación histórica	70
Figura 5. Niveles de logro al diseñar propuestas integradoras con lo social	72
Figura 6. Niveles de logro en el uso de herramientas para la reflexión	73
Figura 7. Niveles de logro en el diseño de propuestas alternativas	73
Figura 8. Niveles de logro en atención a diversidad, discriminación y desigualdad	74
Figura 9. Percepción de educadoras/es sobre los modelos de su formación inicial	77
Figura 10. Fragmento de planeación de una situación de aprendizaje	95
Figura 11. El caracol de la sistematización	99

Índice de Tablas

Tabla 1. Maneras en que se han formado las educadoras de la ENE.....	76
Tabla 2. Evidencia de aprendizaje sobre exploración del mundo.....	92
Tabla 3. Fragmento de audio explorando la historia en diversos contextos	93
Tabla 4. Fragmento de un reporte estudiantil sobre "Los esclavos de Yucatán"	94
Tabla 5. Plan de sistematización de situaciones formativas en la asesoría de titulación	102

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Jugando a los juegos tradicionales	116
Ilustración 2. Asesoría tipo virtual, en binas y por modalidad.....	118
Ilustración 3. I Conversatorio sobre Ciencias Sociales e Historia	127
Ilustración 4. Cartel del II Conversatorio sobre la enseñanza de la Historia en preescolar	133
Ilustración 5. Niña exponiendo que quiere ser doctora	137
Ilustración 6. Exposición del niño que quiere ser paleontólogo.....	138
Ilustración 7. Niña exponiendo que quiere ser bombera	139
Ilustración 8. Rincones de oficios y profesiones como estrategia de cierre	140
Ilustración 9. Jugando con sus alumnos en los rincones El Doctor y La Estilista	141
Ilustración 10. Niños interactuando en los rincones de El Doctor y El Veterinario	141

Resumen

Este trabajo presenta un análisis de la formación inicial de docentes preescolares en la elaboración de documentos de titulación con temas de Ciencias Sociales e Historia, investigación realizada en la Escuela Normal para Educadoras de Morelia, Michoacán, en la asesoría y acompañamiento a 4 estudiantes normalistas de cuarto grado. Para ampliar la comprensión del fenómeno, se presenta una revisión histórica de la formación de educadoras en las escuelas normales y se analiza el trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje de exploración del mundo social. Luego, se analizan diversas miradas del estudiantado en la formación desde la dimensión política, expectativas sobre el aprendizaje y enseñanza de la Historia y la percepción de modelos formativos, además se hace un balance de las prácticas docentes propias para la formación en educación histórica. Finalmente, se presenta la sistematización de prácticas formativas con el equipo de estudiantes asesoradas, quienes realizaron intervenciones educativas para favorecer cambio y continuidad, identidad personal y familiar, así como estrategias didácticas innovadoras de cultura y vida social con niños de 3, 4 y 5 años. Con esto se reflexionan tipologías de acciones, modelos formativos y propuestas alternativas como condición de posibilidad para comprender el trabajo cotidiano que realizamos los formadores y transformar nuestras prácticas formativas mediante la teorización de la experiencia.

Palabras clave: *Formación docente, Educación infantil, Prácticas de cultura y vida social.*

Abstract

This document presents an analysis of the initial training of preschool teachers in the elaboration of degree documents with topics of Social Sciences and History, research carried out at the Normal School for Educators of Morelia, Michoacán, in the advice and accompaniment of 4 fourth-grade students. To broaden the understanding of the phenomenon, a historical review of the training of female educators in teacher training schools is presented and the path of preparation for teaching and learning of exploration of the social world is analyzed. Then, various views of the student body in training from the political dimension, expectations about the learning and teaching of History and the perception of training models are analyzed, in addition to a balance of the teaching practices for training in historical education. Finally, the systematization of training practices with the team of advised students is presented, who carried out educational interventions to promote change and continuity, personal and family identity, as well as innovative didactic strategies of culture and social life with children of 3, 4 and 5 years old. With this, typologies of actions, training models and alternative proposals are reflected as a condition of possibility to understand the daily work that we trainers do and transform our training practices through the theorization of experience.

Keywords: *Teacher training, Early childhood education, Culture and social life practices.*

Introducción

La formación inicial docente en las escuelas normales públicas y privadas es la preparación que reciben los futuros docentes en diferentes programas de licenciatura mediante el acompañamiento, aplicación curricular, mediaciones de los formadores y propuestas innovadoras para desempeñarse profesionalmente como maestros de educación preescolar, primaria o secundaria, con el requisito del título para laborar en establecimientos públicos o privados del sistema educativo nacional, donde se aplican los planes y programas de estudio para la educación de niños y jóvenes, en cuyos contenidos curriculares, se establecen o negocian explícita o tácitamente los lineamientos ideológicos, pedagógicos, políticos, económicos, sociales y culturales de los grupos de poder, sin embargo, desde una escuela normal pública para la formación de docentes preescolares, observamos rendijas con posibilidades de profundizar prácticas formativas críticas en la línea de lo social, independientemente del programa oficial vigente.

Esta investigación aborda la formación de estudiantes normalistas con prácticas de ciencias sociales e historia en preescolar. El tema trata del análisis y reflexión de las prácticas educativas propias mediante la creación de situaciones formativas y el impacto que éstas tienen en la formación reflexiva en el estudiantado. La formación se realizó como asesor de documentos de titulación para que el estudiantado obtenga el grado de licenciatura con el plan de estudios 2012. ¿Qué hacen las estudiantes normalistas preescolares en el trayecto final de su formación inicial docente? Realizan prácticas profesionales en los jardines de niños por períodos prolongados teniendo a su cargo un grupo de alumnos bajo la tutoría de la educadora titular para fortalecer o mejorar algunas competencias profesionales, genéricas y profesionales del perfil de egreso, las cuales se favorecen con prácticas educativas en 7º y 8º semestres durante 8 y 16 semanas, respectivamente, así como con el acompañamiento en la elaboración del documento de titulación.

Siguiendo los lineamientos del proceso de titulación, el asesor asignado revisa con la estudiante la carta de exposición de motivos, problematiza la delimitación del tema, explica el protocolo, fija horarios de asesoría individual, orienta las bases metodológicas, sugiere textos de la temática y proporciona herramientas para sistematizar datos. El asesor cumple, además,

con las instrucciones académico-administrativas de la comisión de titulación, aplica las normas para obtener el grado, se sujeta al programa oficial de preescolar y orienta el diseño de propuestas didácticas sobre el tema. En esta experiencia formativa, asesoramos a 4 estudiantes con temas de nociones de cambio, identidad personal y familiar e innovación en cultura y vida social en preescolar, durante el ciclo escolar 2021-2022.

En la intervención, las estudiantes se apegaron al entonces programa oficial de la SEP identificado como “Aprendizajes Clave” del 2017. El currículum formal fue el marco de referencia para crear situaciones de aprendizaje y generar procesos de formación integral, buscando opciones. Con una visión alternativa curricular orientamos al estudiantado en la planeación, aplicación y reflexión de situaciones de aprendizaje de exploración del ambiente ejerciendo la flexibilidad y justicia curricular al aplicar críticamente el plan de estudios.

Los temas de documento de titulación sobre exploración del mundo social son escasos debido a la falta de interés del estudiantado normalista, carecen de significado o “no les gusta la historia”. Es común que las educadoras en formación abordan estos temas cuando les gusta, por reto personal o cuando no lo han practicado, así mismo, en los jardines de niños los temas de lo social se limitan a la celebración de actos patrios y tradiciones, aunado a que en el programa de preescolar se habían reducido considerablemente los aprendizajes esperados de exploración y comprensión del mundo.

En ese panorama, la asesoría a estudiantes con temas afines es una oportunidad para potenciar la formación reflexiva, la presencia y viabilidad de este campo formativo en el nivel inicial, hasta ese momento relegado. El antecedente de las estudiantes en la selección del tema de lo social, fue la formación recibida en 2 cursos de educación histórica en 4º y 5º semestres, pertenecientes al trayecto formativo de prácticas en la malla curricular, desde los cuales se generaban las planeaciones para practicar cultura y vida social.

La presente investigación tiene como finalidad examinar nuestras prácticas formativas en la asesoría del documento de titulación a un equipo de estudiantes normalistas, quienes seleccionaron temáticas de ciencias sociales e historia, mediante la creación de situaciones formativas, coyunturas académicas, relaciones sociales y aplicación de herramientas que posibilitan la formación inicial reflexiva de cultura y vida social en el nivel preescolar, intencionalidad que se concretizó, seguramente con algunos vacíos, omisiones o falta de rigor,

sin embargo, queda la satisfacción de haber realizado prácticas de asesoría distintas a la realizadas en ciclos escolares anteriores, con más fundamentos epistemológicos, mayor claridad en los paradigmas de formación, diversidad en las tipologías de acompañamiento, consulta de fuentes para comprender de dónde provienen las representaciones sociales de las prácticas de formación desde una perspectiva histórica, vinculación con actores externos , organización de conversatorios y participación en eventos académicos para la formación.

En la concreción de la intencionalidad del proyecto se fueron logrando algunos objetivos específicos planteados al principio y otros emergentes. Se logró parcialmente explicar los conceptos teóricos que fundamentan la creación de situaciones formativas a través del análisis de las teorías, tales como formación, modelos formativos, ciencias sociales en preescolar, acompañamiento, análisis de las prácticas, discursos sobre la formación, entre otros. Los demás objetivos específicos logrados parcialmente se explican más adelante en la descripción de los capítulos.

El lugar donde se realizó la investigación es la Escuela Normal para Educadoras “Profr. Serafín Contreras Manzo” de Morelia, Mich., clave: 16DNL0001E (ENE). Como escuela formadora de docentes de educación preescolar tiene experiencia en este campo por 68 años. Esta carrera se inauguró en lo que hoy es la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Urbana de Morelia en 1956.¹

En la escuela normal es común identificar en los grupos la falta de interés por la historia. Al compartir situaciones de aprendizaje en niveles educativos anteriores, algunas estudiantes expresaban falta de significancia por dicha disciplina, porque no han aprendido la historia que debe enseñarse. Las experiencias de aprendizaje memorístico de la historia en muchas estudiantes, se identificaron en los cursos de educación histórica, resultando un aprendizaje irrelevante debido a la carencia de una historia útil para actuar en los problemas de la vida cotidiana.

De esta escuela formadora de educadoras han egresado miles de docentes para prestar sus servicios en los jardines de niños del estado y otras entidades. En el inicio de sus trabajos en

¹Acta de la Carrera de Educadoras de Jardines de Niños, Morelia, 06 de mayo de 1956.

lo que hoy es la normal urbana, tuvo muchas dificultades por la falta de presupuesto, disponibilidad de plazas administrativas y docentes, así como un plan de estudios específico.

La proyección académica de la ENE se visualiza en los jardines de prácticas, eventos socioculturales y el Foro Nacional de Educación Preescolar. De este último evento, se han realizado XXXIX ediciones, de 1980 a 2019. El evento se suspendió por la pandemia en 2020 y 2021, pero en 2022 se organizó la edición XL. El campo de exploración del mundo social ha tenido presencia ocasional en dicho foro, dependiendo de la temática del evento, no obstante, los ponentes y talleristas participantes en la didáctica de las ciencias sociales e historia en preescolar, como Silvia Brugnoli en 2015 y Lorenia Hernández en 2019, nos generaron inquietudes académicas que evolucionaron en proyectos. Por ejemplo, el seguimiento de estas pistas nos condujo a documentar prácticas formativas en los cursos de educación histórica, influyendo en algunas estudiantes que seleccionaban un tema en esta línea para titularse.

El universo de investigación es la asesoría de 4 estudiantes de cuarto grado. En nuestra experiencia de asesoría en la ENE, entre las 110 estudiantes de cuarto en promedio, desde 2014 hemos observado que las líneas temáticas de titulación más frecuentes son lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, expresión y apreciación artística, desarrollo personal, ambientes de aprendizaje, TIC's y mundo natural.

La inclinación de algunas estudiantes por temas sociales se puede originar en los cursos de educación histórica, donde se ha trabajado con el estudiantado en favor del sentido y significado de la Historia, supresión del aprendizaje por transmisión-recepción e importancia de explorar el mundo social para el desarrollo integral. Es común que la estudiante con temas de historia navega a contracorriente en los jardines de prácticas, por su naturaleza. En la ENE no es muy distinto, el número de trabajos asesorados de los últimos 6 años: 1 en 2017, 4 en 2018, 2 en 2019, 3 en 2020, 1 en 2021 y 4 en 2022. En estas experiencias realizamos trabajo de asesoría principalmente técnico, aunque hubo resultados satisfactorios, resultó insuficiente desde un enfoque crítico.

El título “Formación Inicial Docente Acompañando Prácticas de Ciencias Sociales e Historia en Preescolar” nos remite a definir conceptos iniciales. La “formación” como acción y efecto de formar, proveniente del latín *formāre*, dar forma a algo, hacer que algo empiece a existir; juntar y congregar personas o cosas, uniéndolas para hacer un cuerpo o un todo. En el

trabajo educativo nos arroja a la preparación intelectual, moral o profesional de futuras educadoras. Así mismo, “docente”, también proviene del latín *docens*, *-entis*, actividad de *docēre* 'enseñar', que enseña o perteneciente a la enseñanza; y, “reflexión”, acción y efecto de reflexionar, proviene del latín *reflexio*, *-ōnis* 'acción de volver atrás', advertir o aconsejar a alguien intentando persuadirlo o convencerlo sobre algo; es reflejar o reflejarse, retornar de un punto.²

En nuestro contexto, el formador es un trabajador de la educación de las escuelas normales, institutos y universidades para formar maestros de educación básica, pero la acepción más común en el proceso de formación se refiere a que alguien experto, es decir, los maestros formadores de formadores se encargan de entrenar a los futuros docentes. La creación de las normales proviene de la necesidad de normar o reglar para el arte de enseñar, de ahí la creación de instituciones que formen a los maestros en la adquisición de normas o modelos para la enseñanza, sin embargo, con los enfoques de enseñanza situada, el término “normal” está perdiendo vigencia por inviabilidad de métodos, normas, técnicas y modelos universales en la enseñanza.

Las ciencias sociales son el conjunto de disciplinas humanísticas como la sociología, antropología, economía, ciencia política, psicología social, historia, demografía, entre otras, cada una de las cuales contiene objeto de estudio propio, herramientas metodológicas y conceptos teóricos que ayudan a explorar y explicar los fenómenos sociales. Aunque la historia se incluye en las sociales, la separamos como disciplina auxiliar permanente con presencia curricular en educación básica. Las ciencias sociales en preescolar se presentan en los campos formativos Exploración y conocimiento del mundo natural y social (plan 2011), Exploración y comprensión del mundo natural y social (plan 2017), Ética, naturaleza y sociedades (plan 2022), donde se analizan nociones sencillas de conceptos tales como: estructura y dinámica de la vida social, cambios y continuidades, clases y conflictos sociales, diversidad cultural, diferencias, desigualdad social, identidad, entre otros, las cuales ayudan al alumnado a comprender mediante el juego, curiosidad e indagación que la realidad social no está dada y que se puede cambiar con organización social.³

² REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, <https://dle.rae.es/formar?m=form>, [consultado el 02 de julio de 2023].

³ BENEJAM, P., “La oportunidad de identificar conceptos clave”, pp. 1-9.

La formación de docentes es inherente a las escuelas normales de la cual hay varias concepciones. Si los docentes de las escuelas normales hacen prácticas de formación también es importante que, al mismo tiempo hagan investigación guardando la ética en la formación, con el propósito de construir saberes pedagógicos. De manera que, “formar” no puede entenderse como la manipulación para formar a la imagen y semejanza de otro. En ese sentido, Ferry,⁴ aporta elementos para diferenciar entre enseñar en una escuela de educación básica y la formación que se realiza en una escuela normal. En básica se tiene comprendido la impartición de clases con lecciones, mientras que la formación se consigue propiciando situaciones donde las estudiantes analizan facilidades y obstáculos de la enseñanza. Como se trata de personas grandes, la actividad formativa pertenece al campo de la educación de adultos, de ahí que el programa se hace de acuerdo con necesidades formativas y participación de los beneficiarios, por el contrario, un programa oficial puede obstaculizar la formación.

La caracterización que hace Ferry sobre la tarea de formarse,⁵ nos ayuda a comprender la tentación de hacer prácticas por transmisión, siendo que la formación ocurre en una acción del propio estudiante que se está formando, no cabe la idea de que alguien más lo debe formar con características semejantes para “moldearlo”, eso falta al respeto de la persona única, de tal forma que en la profesión docente la formación es un proceso personal donde no hay un formador actuando sobre el formado pasivo, es decir, la formación no se puede dar ni recibir mecánicamente. Por tanto, en la formación reflexiva cada estudiante se va formando individualmente hasta adquirir una forma con sus propios recursos, se pone en forma de acuerdo con lo que ve que le falta, con ayuda de sus formadores.

En ese sentido, creamos situaciones formativas y aprovechamos coyunturas en la asesoría de documentos de titulación provocando en las estudiantes el pensar sobre sus prácticas anteriores y futuras con el fin de buscar maneras diferentes de hacer las actividades haciendo un trabajo sobre sí mismas, proceso que ocurría en un momento distinto a las prácticas, es decir, en el lugar de la escuela normal donde se favoreció agudizar la capacidad de observación para alejarse y reconstruir las prácticas.

⁴ FERRY G. *Pedagogía de la formación*.

⁵ FERRY G. *Pedagogía de la formación*, pp. 43-63.

Para comprender las acciones formativas, nos apoyamos en Barbier,⁶ quien caracteriza las prácticas como la transformación de la realidad en otra realidad distinta a la anterior, sin embargo, las prácticas de formación y las prácticas de investigación son diferentes, porque éstas buscan comprender lo que hacemos y las prácticas de formación buscan que un sujeto intervenga en la realidad de determinada manera. En sí, una situación formativa es una combinación de actividades del formador y actividades de las estudiantes que son más intensas e inéditas que las del formador. Las actividades de formación tratan de transformar a alguien a través de interrogantes, interviniendo en una dinámica de cambio que la estudiante normalista de cuarto ha iniciado.

De manera más específica Perrenoud,⁷ nos centra en la formación inicial haciendo una observación de cuando el estudiantado realiza sus prácticas para resolver lo urgente sólo por cumplir, lo cual no puede quedarse así, sino que la reflexión viene después para aprender de la experiencia, reflexionando sobre lo que deseaban hacer, comparando el resultado con lo que realmente hicieron. Para analizar experiencias se abrieron sesiones donde las estudiantes reflexionaban acciones sobre determinados aspectos, identificación de modelos de enseñanza, observación, registro y reconstrucción en espacios específicos, así las educadoras reflexivas se forman reflexionando. La formación reflexiva de educadoras implica crear condiciones, mediaciones y situaciones formativas, especialmente en el último trayecto de su carrera, donde la estudiante normalista principiante se enfrenta a tareas múltiples: estudio de cursos de 7º semestre, prácticas profesionales y documento de titulación, sometiéndose a situaciones de estrés, angustia, inseguridad y desconfianza.

En ese sentido, las estudiantes se sintieron estresadas y con sobrecarga cognitiva para fundamentar y analizar sus prácticas. Se preocupaban más por dominar la planeación, controlar el grupo, atender necesidades individuales y evaluar aprendizajes. Dudaron entre seguir los enfoques de los campos de formación académica, pautas didácticas para la enseñanza o aplicar lo que realmente funcionaba pragmáticamente, también dudaron entre cumplir indicaciones de la maestra titular o tomar sus propias decisiones.

⁶ BARBIER, J. M., *Prácticas de formación*.

⁷ PERRENOUD, P. *Desarrollar la práctica reflexiva*.

Perrenud abunda en que la reflexión en la acción requiere actuar desde que se tiene una intención, prever las acciones y estrategias, decidir cómo actuar, diseñar recursos apropiados y valorar la acción. Como la acción es fugaz, también la reflexión en la acción se presenta imprevista, en circunstancias azarosas que exigen tomar decisiones inmediatas en plena actuación, improvisar y dar respuesta a circunstancias no previstas. En cambio, la reflexión de la acción es distanciarse, separarse, representar, reconstruir y simbolizar la realidad para reverse en la acción, valorar cómo acontecieron los hechos que vale la pena reconstruir para mejorar las prácticas en un nuevo ciclo o retorno reflexivo. Se advierte que entre la imaginación y la realidad del estudiantado en formación no hay conciencia suficiente para comprender que es normal la distancia que hay entre lo que piensan hacer y su realidad, que si fracasan no se debe a su incapacidad, sino a que deben asumirse con autonomía.

La formación ocurre en las prácticas educativas donde afloran valores, creencias, intenciones, normas y prejuicios que debemos analizar para reestructurar, considerando que la realidad no está acabada o estructurada, sino que se va estructurando de algún modo, haciendo recorridos históricos retrospectivos de nuestra práctica para reflexionar y actuar en la cotidianeidad cambiada, al margen de la institucionalidad ordenada.⁸ Así, las estudiantes asesoradas con ideas de cambio e innovación, se enfrentaban a una realidad en los jardines de prácticas, con políticas institucionales enmarcadas en el proyecto de mejora escolar en una realidad aparentemente estructurada e inamovible con escasas opciones como educadoras aprendices, sin poder cambiar la organización escolar y el currículum establecido, sin embargo, siempre hay una grieta en la realidad “estructurada”, percibida supuestamente como acabada, donde hay cosas ordenables con intencionalidad de abordar otro currículum.

La asesoría de documento de titulación, como parte de la formación, es una acción direccionada, vertical e indicativa, en cambio, el acompañamiento es una intervención permanente compleja que acerca y distancia al formador en forma táctica, dejar que las estudiantes avancen cuando tengan confianza, a veces con mediación, orientación, asesoría y sugerencias puntuales. Es frecuente que el estudiantado solicite los consejos que demuestran el cómo hacer la práctica, viendo en el formador al experto que lo resuelve todo, sin embargo, no es así. Encontramos en Zavala,⁹ 3 formas de acompañamiento propuestas en sus reflexiones

⁸ GONZÁLEZ J. et al, *Cibercultur@ e iniciación*, p. 14.

⁹ ZAVALA, A. “Enseñanza y acompañamiento”, pp. 1-15.

sobre el papel que desempeña el formador docente, aunque no se refiere exactamente al asesor de titulación, sino al profesor de didáctica, que en nuestro contexto serían las maestras de prácticas.

a) Suministrar la teoría a sus alumnos para que luego pueda aplicarse en la práctica. Significa cumplir con lo previsto en los programas oficiales en objetivos, contenidos, metodología, motivación y aprendizaje de saberes para enseñar Historia, con sustentos constructivistas, aunque las prácticas no correspondan.

b) Acompañar/enseñar desde la experiencia y el sentido común. Se refiere al profesor experto que sabe enseñar bien, como se hacía entre los maestros y aprendices de oficios. No significa que el saber práctico de la experiencia profesional sustituye los saberes teóricos de la investigación. Se cuestiona cómo habrán de transmitirse esos saberes, por conservación, con reproducción y sin innovación. Acompañar implica relaciones interpersonales, lo cual es difícil en un plano institucional.

c) Acompañar teóricamente. Significa una posición sobre la naturaleza didáctica, movilizar saberes y tomar decisiones, y más si se trata de Historia, pensar en la prescripción idealización, modelización [...] abrir al máximo los ejes de análisis, disponibles y no preestablecidos, buscar los que mejor se adapten a lo que uno quiere analizar. La práctica del análisis de la práctica de la enseñanza es tan personal y situada, como la práctica que se analiza en él. Esta forma trata de que el estudiantado haga lo que el formador, pero en el sentido de la práctica del análisis de la enseñanza.

En el mismo sentido de Zavala, en el análisis de la enseñanza, Perrenoud,¹⁰ propone la formación reflexiva de los futuros profesores como planteamiento ineludible de prácticas reflexivas en la formación inicial. Si bien, el formador supone lo que le hace falta al estudiantado normalista, éste tiene sus propias necesidades. Proporcionamos al estudiantado sustentos teórico-metodológicos para trabajar cultura y vida social, siendo insuficiente para la formación reflexiva si no se les otorgan herramientas para analizar y reflexionar sobre su práctica educativa. La capacidad de análisis y reflexión sobre la práctica en la formación inicial, se favoreció con la aplicación de ciclos reflexivos después de aplicar propuestas didácticas, procurando la observación y análisis, así como asumiendo posturas críticas. La formación

¹⁰ PERRENOUD P. *Desarrollar la práctica reflexiva*.

reflexiva de las estudiantes normalistas cuenta con 2 momentos y espacios: el primero son las prácticas docentes en los jardines de niños donde analizan cómo piensan, comunican y reaccionan en clase con los niños, cuyos registros son una condición para reflexionar desde la escuela normal; el segundo momento y espacio es la escuela normal donde analizan y reflexionan las prácticas como educadoras en sí, dejan de ser estudiantes para valorar los incidentes, toma de decisiones, conflictos, incertidumbres, riesgos, propuestas e imprevistos que ocurrieron con el grupo.

Otra aportación teórica en la formación, planteada por Zavala,¹¹ son los discursos que se tejen para construir los saberes pedagógicos de la formación, quien expone el proceso de los formadores para entenderse a sí mismos, cambiar sus prácticas y mejorar futuras situaciones formativas. En el autodiagnóstico reconocimos que hay cosas en las prácticas formativas de educación histórica y asesoría anteriores que no funcionaban bien en la formación docente, emergiendo inquietudes para modificar la realidad existente transformándola con cambios profundos o simplemente cambiar de enfoque.

En esta investigación intentamos focalizar nuestras prácticas formativas, pero vimos imposible no abordar las prácticas de enseñanza de las estudiantes normalistas en los jardines de niños, prácticas que no siempre se entrelazan dialécticamente y que son distintas mutuamente, la ventaja es que las estudiantes permitieron la interrelación de las prácticas con conocimiento de causa. Por eso los puntos de vista, discursos y modos de entender la formación y el cambio en estas experiencias son testimonios y pruebas sobre la que se basó la experiencia, lo que se dice no es privado ni íntimo, se puede falsear o por lo menos pudo haber sido diferente. Con los registros de relaciones interpersonales e intersubjetivas al relatar los hechos del investigador con la voz del otro, se corre el riesgo de escribir la mejor versión narcisista de uno mismo y quedar expuesto.

Explorando los estudios recientes sobre la formación inicial en México, encontramos investigaciones de reflexiones teóricas sobre la formación, estudios exploratorios y otros trabajos en escuelas normales donde se forman docentes preescolares, en los cuales se abordan

¹¹ ZAVALA, A. "En torno a los discursos acerca de la formación".

aspectos coincidentes y diferentes con la presente, sin embargo, específicamente no hay otro trabajo con el mismo tema.

Ducoing hace una reflexión sobre la formación desde el humanismo.¹² Sustentada en Gadamer, plantea el retorno de lo humano en la formación donde el formador y el estudiante unen horizontes, estableciendo una comprensión entre uno y otro. La unidad formador-estudiante es posible en las situaciones educativas mediante el diálogo, empatía, identificación, afinidad, entre otros, en el momento mismo de las interacciones, no obstante, también hay discrepancias, divergencias y desacuerdos. En los diálogos establecidos en el acto de la formación entre sí mismo y el otro, y un retorno hacia sí, entra la ética de la comprensión, de tal manera que la formación se da en el encuentro y diálogo con el otro: asesor y asesorada.

La autora hace un cuestionamiento con el que coincidimos en el sentido de si con las políticas neoliberales, los planes de estudio, tanto de las normales como de las universidades, se centra la formación del sujeto. Al respecto, durante nuestra experiencia, en un cuestionamiento similar, opinamos que es incompatible el enfoque de formación en competencias neoliberal con la formación como proceso único que cada estudiante trabaja.

En una investigación sobre formación y evaluación realizada en la Escuela Normal de Ixtapan de la Sal, Monzón, García y Hernández,¹³ trabajaron el significado y sentido que tiene la formación y evaluación del estudiantado y los docentes, la relación que estos conceptos guardan con la intersubjetividad y la cultura en la vida cotidiana en las aulas, en el sentido de que al estudiantado le interesa su formación, pero también su evaluación, y más concretamente su calificación. El estudio se realizó con grupos de cuarto grado de la escuela normal a través de observaciones directas, grabaciones, entrevistas con grupos focales y análisis de documentos oficiales. De la misma manera, asumen que la formación es lo que se hace sobre uno mismo guardando la distancia para reflexionar lo de uno mismo a partir de la experiencia como esencia. El estudiantado ubica la escuela normal como lugar donde se posibilita su formación, también reconocen los tipos de evaluación normativos: la formativa y la sumativa. Se encontró que, tanto docentes como estudiantes se van más por la formación, aunque en el momento de asentar una

¹² DUCOING, P., "El retorno del humanismo", pp. 11-29.

¹³ MONZÓN, M.; GARCÍA, K.; HERNÁNDEZ, M., "La formación docente y la evaluación", pp. 52-64.

evaluación, lo normativo pesa mucho en los formadores porque se preocupan por el perfil de egreso.

Coincidimos con los autores en que el maestro también se forma y que el estudiantado asume que se forma mediante prácticas y contenidos de los cursos. Con las normas de control escolar, los maestros expresan que es más complicado evaluar procesos que productos porque está latente luchar por alcanzar un número. Se reflexiona sobre la contradicción al combinar una evaluación formativa con sumativa, condicionada ésta por normas. Los autores consideran que la evaluación formativa es la esencia del trabajo que se hace en una escuela normal, pero al final la evaluación sumativa se impone por normatividad, donde es obligatorio obtener evaluaciones parciales de al menos 7 en cada unidad para acreditar, así como un trabajo final, el que realmente vale, desde el enfoque competencial. Si el formador aplica la norma, se provoca que la evaluación numérica sea parte esencial de la cultura institucional.

En un estudio de Caballero, Sarabia y López sobre las prácticas de formación en la Escuela Normal Urbana Federal de Cuautla,¹⁴ se exploraron formas de intervención pedagógicas alternativas para potenciar el desarrollo creativo del estudiantado como preparación para el ingreso al servicio profesional docente. En ese contexto, los profesores se erigen como formadores de formadores líderes, protagónicos para servir de ejemplos o modelos. En el estudio se parte de que el formador de formadores ha pasado por diferentes funciones con cada reforma a la educación normal; pasó de formar docente con educación básica a docente investigador, docente reflexivo y docente investigador productor de saberes pedagógicos. Actualmente los formadores de formadores tienen la función de la docencia, la investigación educativa y la difusión de la cultura, de tal manera que su intervención pedagógica debe impactar en las prácticas del estudiantado para su desempeño como profesionistas.

En la formación tradicional el formador tenía un rol transmisor esencialmente sin dar posibilidades de creación para el estudiantado. En cambio, en la práctica pedagógica alternativa el formador orienta a que los estudiantes en formación potencien su creatividad. Este proceso es complejo en la interrelación formador-estudiante-estudiante-alumnado, estudiante-estudiante, estudiante-objeto de estudio, entre otras, lo cual implica la comprensión de las prácticas donde los formadores junto con los estudiantes producen conocimiento. Con el modelo

¹⁴ CABALLERO, L.; SARABIA, C.; LÓPEZ, J. "Formadores y práctica pedagógica alternativa", pp. 58-72.

constructivista epistemológico en el que se fundamentan los autores se da una relación dialéctica cognoscitiva con base en la acción, la interacción con el objeto, la aplicación a situaciones nuevas y las transformaciones para hacer nuevas posibilidades de acciones.

Este modelo aplicado a las prácticas de los formadores, indica que el conocimiento adquirido llega a un determinado nivel de conocimiento y de acción en la práctica docente, y si éste es aplicado en una posible transformación didáctica o enriquecimiento, es posible que el conocimiento asimilado y acomodado, producto del proceso anterior se desestructure para dar pie a un conocimiento nuevo y de una nueva práctica que constituirán nuevas observables posibles y nuevos conocimientos, entendiendo la observable como el conjunto de datos de la experiencia ya interpretados.

El docente formador reflexiona, ordena, reconstruye, propone, innova, experimenta, en interacción con el objeto para reconstruirlo con nuevas propuestas. La indagación se hizo mediante cuestionarios con respuestas de opción múltiple. Los hallazgos indican que las acciones de mayor éxito de práctica docente para la mejora de la formación se refieren a la articulación de la experiencia, reflexión teórica, participación autónoma y explicación e interpretación de las prácticas. Dentro de las acciones que favorecen el proceso creativo están los cuestionamientos, fomentar diversidad de ideas provocar el descubrimiento, el trabajo en equipo y la producción original.

Coincidimos en la potencialidad creativa del estudiantado en la intervención, donde los autores obtuvieron como resultado las formas de trabajo conjuntas para fomentar la identidad profesional, prácticas con nuevos sentidos vinculados a la realidad educativa local, el nacimiento de proyectos creativos, así como la reconstrucción de experiencias educativas con esperanza, compromiso de investigación e interpretación. La mayoría de los docentes están replanteando su propia práctica con intervenciones que pueden servir de ruta para construir nuevas acciones del docente formador.

Al inicio de la investigación formulamos interrogantes que se fueron modificando en la medida que obtuvimos más datos y relaciones entre factores que inciden en la formación inicial de educadoras. La pregunta central que sirvió de guía para el curso de la investigación fue: ¿Cómo son las prácticas formativas en la asesoría de documentos de titulación que posibilitan la formación reflexiva de estudiantes normalistas al realizar prácticas de ciencias sociales e

historia en preescolar? La búsqueda de información nos llevó a plantear otras preguntas para conocer los antecedentes históricos en la formación de docentes preescolares y en general del normalismo, los presupuestos teóricos que explican el análisis de nuestra experiencia formativa anterior para la formación en exploración del mundo social, qué se ajustó en los trayectos de preparación para la enseñanza y el aprendizaje de educación histórica propuestos, qué hemos modificado, y para qué, qué significa transformar el papel de asesoría en acompañamiento para potenciar la didáctica mediante la transdisciplinariedad, qué formas de intervención en la formación inicial de educadoras posibilitan prácticas educativas para favorecer la comprensión y representación del mundo social con niños preescolares. ¿Cómo son las experiencias relevantes de práctica educativa de exploración del mundo social en preescolar? ¿Qué impacto tuvo el acompañamiento y las orientaciones formativas en las experiencias relevantes de práctica educativa de exploración del mundo social? ¿Qué perspectivas hay en la formación con la Nueva Escuela Mexicana (NEM)?

En este trabajo seguimos el derrotero de la metodología cualitativa apoyados con algunos datos cuantitativos, sólo como referentes de contexto. Iniciamos con una inquietud hasta delimitar la pregunta de investigación sobre cómo intervenir en la formación inicial de manera que las prácticas en cultura y vida social del estudiantado normalista tuvieran sentido para el desarrollo integral del niño.

El diseño de la investigación se fue configurando durante su desarrollo, no quisimos iniciar con una teoría preconcebida, sino rescatando los datos de la realidad, tratando de fundamentar los “conceptos en los datos,”¹⁵ es decir, sobre la marcha. En sí el estudio no siguió una ruta rígida con pasos establecidos, pero documentamos y registramos las acciones para cuidar el carácter riguroso y sistemático. Por ejemplo, la ventaja de la flexibilidad permitió abrirse a situaciones no consideradas, a preguntas no planteadas, actores no previstos y recursos no planeados al inicio.

Primeramente, observamos las condiciones y escuchamos las intenciones del estudiantado para sumergirnos en el campo. Las interrogantes emergentes nos condujeron a la inquietud por revisar históricamente la formación inicial en las escuelas normales con el fin de

¹⁵ STRAUSS, A. y CORBIN, J., *Bases de la investigación*, p. 22.

comprender de dónde provienen algunas concepciones en la formación docente y las prácticas arraigadas, lo cual incorporamos en el primer capítulo.

Realizamos consultas bibliográficas sobre conceptos clave de la investigación, pensamos en un diagnóstico y un plan de acción, presentamos al estudiantado el proyecto con la finalidad de solicitar el consentimiento informado para tomar grabaciones, videos, fotografías y registros en la agenda personal como notas de campo, e incorporar las necesidades formativas.

El trabajo de campo en la escuela normal se hizo con la finalidad de buscar miradas diversas con los actores beneficiarios de la formación, a manera de diagnóstico, con el diseño de instrumentos piloteados para recoger datos del estudiantado de educación histórica, las estudiantes de formación avanzada, la comisión de cuartos y el comité estudiantil mediante entrevistas focales, encuestas de opinión y de percepción, cuyos resultados representados gráficamente permitieron identificar lo esencial para facilitar la interpretación, sin pretender generalizar las respuestas de los entrevistados.

Por el lado del formador, sistematizamos experiencias de educación histórica del pasado reciente para comprender desde qué enfoque orientamos la formación y las motivaciones de nuestras prácticas con énfasis en el papel del docente formador. Al interpretar los datos empíricos pudimos atar cabos entre las experiencias observadas y algunos conceptos teóricos de la literatura especializada.

Continuamos realizando prácticas de asesoría, orientación y acompañamiento con diferentes tipologías donde se fueron dando y creando las condiciones para propiciar prácticas formativas diferentes a las enmarcadas en la norma instituida. Se practicaron acciones alternativas como la socialización de actividades en binas, valoración inmediata de incidentes críticos, diálogos informales en sesiones de asesorías, presentación de avances de investigación del asesor y estudiantado en eventos académicos, organización de conversatorios, observación en los jardines de niños, aplicación de instrumentos para valorar el trabajo colaborativo en las modalidades de portafolios, reflexión de la disertación en el examen recepcional y evaluación post examen. Las acciones relacionadas con la formación se documentaron para proceder a reconstruir la experiencia vivida y analizar las prácticas con herramientas pertinentes de ciclos reflexivos.

La hipótesis planteada que supondría acciones intencionadas como la creación de ambientes de aprendizaje formativos, el estudio académico, la disertación en eventos académicos, la realización de espacios de diálogo, entre sí y con expertos en la materia para provocar la creatividad tanto de nuestras prácticas formativas como los proyectos de prácticas del estudiantado, reconociendo limitaciones y alcances de la experiencia en constante socialización y evaluación, pudo constatar en la construcción de la experiencia.

Para evaluar el proceso natural de la investigación sin manipular los hechos, procuramos aplicar el rigor al transcribir los registros y analizarlos, sin sesgos que alteren la intencionalidad de los sujetos, de tal manera que la realidad se representa en apreciaciones de los participantes, respecto a su propia realidad, interpretaciones que se van modificando. Al final se intentó construir una teoría derivada de los datos analizados, de manera que tanto la recolección de los hechos, el análisis y la teoría emergente de los mismos tengan una estrecha relación entre sí.¹⁶ Esto no significa pretender usar nuestra experiencia individual como representación de una verdad universal.

El trabajo se integra de 3 capítulos. En Capítulo 1, Trayectos históricos de normalismo y formación de educadoras, exponemos brevemente una ruta de formación vivida anclada a las condiciones del momento en la educación normal, considerando que la relación de hechos conectados a políticas educativas y la transición de desempeño de un nivel educativo a otro posibilita la comprensión de cómo ocurría la formación inicial. Se aborda, además, un trayecto de historia de la educación en México relativo a la formación docente como profesión magisterial y carrera de estado, identificando cómo han prevalecido modelos de control, prescriptivos y transmisivos para las escuelas normales. Se dedica un apartado especial a la historia de la formación de educadoras, se incluye el paradigma de maestro rural vigente, arraigado a las comunidades rurales e indígenas, en medio de políticas de asedio constante a su peculiar formación, al amparo de la industrialización, urbanización y modernización del país, revisando luchas de resistencia. Cerramos con el análisis del trayecto de formación del plan de estudios 2012 en la formación inicial y el análisis del plan de estudios 2017 de preescolar, especialmente el campo de exploración del mundo social.

¹⁶ STRAUSS, A. y CORBIN, J., *Bases de la investigación*, p. 21.

Con la descripción de los antecedentes históricos en la formación de docentes preescolares mediante la consulta de fuentes, se pudo indagar el origen y evolución de la formación de docentes en las escuelas normales, el impacto social que han tenido, sobre todo las escuelas normales rurales, las transformaciones en los enfoques formativos, contenidos curriculares y las políticas educativas de profesionalización docente.

Se logró parcialmente la caracterización del trayecto de preparación para la enseñanza y el aprendizaje de ciencias sociales e historia a través del análisis del currículum en la formación inicial, sobre todo porque nos enfocamos únicamente a los cursos de educación histórica y en la profundización del enfoque competencial del plan de estudios de preescolar.

En el Capítulo 2. Miradas de prácticas formativas y experiencias de educación histórica, primeramente, exploramos miradas del pasado sobre la formación en la ENE revisando algunos estudios sobre las representaciones sociales que tenía el estudiantado de la escuela normal acerca de ser educadora y sus concepciones sobre la socialización infantil, presentando las conclusiones. Después, con el fin de actualizar las miradas, consideramos importante asomarnos a preguntar virtualmente al estudiantado de educación histórica y a las estudiantes egresadas, sobre la enseñanza-aprendizaje de la historia, y sobre los modelos de formación, respectivamente; así como diálogos abiertos con la representación estudiantil sobre las concepciones políticas que tienen en relación con su formación. Fue entonces que el propósito de analizar las representaciones que tiene el estudiantado respecto a la educación histórica y la percepción de su formación mediante diálogos y encuestas para caracterizar diferentes visiones, se logró parcialmente si tomamos en cuenta que no todo el estudiantado llenó las encuestas aplicadas, sin embargo, obtuvimos respuesta de un considerable número.

El propósito de relacionar los presupuestos teóricos y modelos de formación aplicados en las experiencias de prácticas formativas anteriores, enfocamos las prácticas formativas documentadas en los cursos de educación histórica, fue de alguna manera logrado en el sentido de que al representar las prácticas pasadas y leer la teoría nos dimos cuenta en qué modelo aproximado nos ubicamos considerando las variables específicas que ocurren en las prácticas formativas.

El capítulo cierra con el análisis de una experiencia de educación histórica en diversos contextos durante el final de la pandemia por covid 19, en la cual se propuso al estudiantado

una guía didáctica de aprendizaje autogestivo con la finalidad de desarrollar por cuenta propia el aprendizaje, con el acompañamiento del asesor, debido a las fallas intermitentes del internet. Las prácticas formativas se realizaron con 4 grupos, con la finalidad de dar un giro al enfoque por las circunstancias, en la exploración del patrimonio histórico y cultural en forma virtual. La evaluación de la experiencia se realizó con los ejes: relación formador-alumnado, metodología didáctica, evaluación del aprendizaje, dominio del curso, y la perspectiva formativa de la educación histórica.

En el Capítulo 3. Análisis y reflexión de situaciones formativas de ciencias sociales e historia en preescolar, hacemos un recuento y valoración de la experiencia formativa al acompañar la formación de 4 estudiantes normalistas con prácticas de cultura y vida social en la cual nos propusimos aplicar herramientas de análisis y reflexión comprendiendo la intervención en la asesoría, para lo cual decidimos sistematizar la experiencia dado que por ser tan largo el período de intervención. Consideramos que el objetivo específico se logró parcialmente al hacer una reconstrucción del acompañamiento en la elaboración del documento de titulación durante un ciclo escolar, con sus posteriores categorías de análisis derivadas de las preguntas del plan de sistematización. Se hace una valoración en relación con las tipologías de prácticas de acompañamiento llevadas a cabo, se valora el proceso de cómo se fue construyendo o transformando la identidad de las estudiantes durante las acciones formativas, las reflexiones de algunas reflexiones que las estudiantes hicieron en la defensa y presentación de sus acciones y decisiones, así como la evaluación de la transferencia y formación reflexiva con las prácticas de ciencias sociales e historia.

Los resultados de la sistematización refieren que se logró parcialmente la valoración de nuestras prácticas formativas como una posibilidad para potenciar la formación inicial de educadoras, debido a ciertas dificultades en el sentido ético de cómo presentar el discurso, que a veces es narcisista, porque implica hacer autoevaluaciones o que el estudiantado opine sobre nuestro desempeño frente a frente es complicado, a veces no logramos guardar distancia suficiente para ser más objetivos por temor a quedar exhibidos, esto es así en este tipo de investigaciones donde la subjetividad es inevitable.

Con estas valoraciones comprendimos las experiencias de las educadoras en formación en la representación social de sus alumnos preescolares, sin embargo, hizo falta más registros

de experiencias e ingresarlas a la sistematización por razones de espacio. Así mismo, intentamos evaluar los efectos del acompañamiento en la formación inicial de educadoras, reflexivas de sus prácticas educativas de exploración del mundo social, mediante auto-evaluación, lo cual resulta complicado, así como la hetero-evaluación, mediante opiniones del estudiantado, lo cual resulta aún más complicado por la carga de subjetividad que puede haber en sus opiniones.

Para finalizar, se presentan las conclusiones, resultado de las reflexiones propias en función de los objetivos propuestos, hipótesis y preguntas, así como nuevas perspectivas en la investigación, sobre todo que el enfoque actual de la NEM centrado en la formación de capacidades, focalizando en el estudiante, llevando al aula los problemas de la comunidad, la interdisciplinariedad y, lo más importante, el inicio de una etapa de autonomía curricular real en las escuelas normales, donde se incorpora la experiencia de los docentes formadores en su trayectoria, a través del trabajo colaborativo y la flexibilidad curricular, en la cual se asoma una mirada distinta a las escuelas normales que están cambiando el espíritu original para el que fueron creadas.

Capítulo 1. Trayectos históricos de normalismo y formación de educadoras

En este apartado se expone un breve recorrido histórico de la formación de estudiantes normalistas en nuestro país, en especial abordando cómo se fueron formando las primeras educadoras. Se analizan algunos sucesos originados por políticas educativas, medidas económicas y enfoques pedagógicos recomendados desde el exterior a través de organismos internacionales, se valora desde la experiencia personal cómo algunos hechos afectaron la educación en básica y normal dejando a veces sin brújula la formación docente. Se evidencia la marginación de las ciencias sociales e historia en el currículo de la educación básica y normal, resistiendo a la formación competencial y proponiendo la creación de condiciones históricas, políticas, sociales y pedagógicas que actualicen el espíritu de las escuelas normales.

En el relato se hace un análisis del trayecto formativo académico que sigue el estudiantado normalista preescolar en su preparación para el aprendizaje y la enseñanza, en cuyo contenido se aborda la no tan congruente relación entre el enfoque de la educación histórica en la formación inicial y el campo de exploración del ambiente natural y social en preescolar, donde se ubican las prácticas de cultura y vida social en los jardines de niños. Con las aristas posibles, jugamos al caleidoscopio formando esta primera estampa que nos ayuda a comprender las formas posibles de acompañamiento en la formación inicial en nuestra realidad.

1.1. Recorrido por el pasado de la educación normal

La carrera de magisterio ha sido el vértice donde confluyen diferentes visiones de la sociedad y de la clase política. Se ha subestimado como: carrera fácil, la última opción para los estudiantes que no logran colocarse en otra profesión, resorte para impulsar a jóvenes de escasos recursos, la causa del desastre educativo, la proletarización de trabajadores de la educación sin capacidad para crear y proponer, centro de generación de políticos opuestos a la iglesia y al estado, entre otros.

1.1.1. Trayectoria personal de estudiante a maestro rural y formador de docentes. A principios de los ochenta la carrera de maestro aún no se consideraba profesional, después de la educación básica se estudiaba para profesor, decidimos estudiar en la normal desde segundo de secundaria. A esa edad era prematuro asegurar una total inclinación magisterial, circulaba la

frase despectiva: “voy a estudiar, aunque sea para maestro”. La normal, Chapingo y el ejército se convertían en tablas de salvación para jóvenes de estratos marginados que deseaban continuar sus estudios. Ser de escasos recursos económicos, certificado de secundaria con promedio mínimo de ocho, estar sano física y mentalmente, y aparecer en la lista de admisión era el perfil de ingreso a la normal. El estudio socioeconómico de trabajo social y mantener el promedio era requisito para obtener una beca de manutención. En las normales rurales un requisito que prevalece hasta nuestros días es ser hijo de campesinos.

Optamos por la carrera de profesor en una reunión familiar. La invitación de un pariente para estudiar en la normal trazó el futuro profesional. Coincidió con el gusto por las clases de ciencias sociales de los maestros de la secundaria. En las normales abundaban historias similares entre carencias y madurez prematura. En 1982, con el gobierno de Miguel de la Madrid, el modelo económico bienestarista entraba en crisis, la voracidad capitalista preparaba la liberación económica; explícitamente se habló de la necesidad de hacer cambios en la estructura económica, política y social, lo que ahora nombran reformas estructurales, aunque en el plan nacional de desarrollo se hacía énfasis en la economía mixta.¹⁷ El país se caracterizaba por una crisis interna: el sistema económico era deficiente, se duplicó el desempleo, la inflación aumentó en 100 %, la moneda mexicana perdió valor y estabilidad frente al dólar; el gobierno planeaba la descentralización de algunos rubros de la economía, por ejemplo, ya se hablaba de la educación. Michoacán fue pionero en descentralizar los servicios de educación básica y normal, proyecto que no operó sino hasta la siguiente década con el acuerdo de federalización educativa.¹⁸

El *slogan* distintivo del régimen de Miguel de la Madrid fue la “renovación moral” para prevenir la corrupción de los funcionarios públicos y anteponer el interés nacional por encima del individual, también se instauró el servicio civil de carrera en el magisterio con la figura de Esquema de Educación Básica (EEB), mediante el cual la cúpula sindical aceptó sustituir los aumentos generales sustanciales por promociones meritocráticas para unos cuantos

¹⁷ SEGOB, *Plan nacional*, DOF [en línea] 1983, https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4805999&fecha=31/05/1983#gsc.tab=0 [consultado el 12 de abril de 2023].

¹⁸ El 18 de mayo de 1992 se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) entre el SNTE y la SEP, mediante el cual los recursos para sostener las escuelas de educación básica y normal se transfirieron a los estados, excepto los del Distrito Federal.

trabajadores. Según las autoridades de principios de los 80's, el problema de la educación normal se caracterizaba por la falta de congruencia y dispersión, la formación no correspondía con los contenidos de básica y el magisterio estaba rezagado en actualización tecnológica, lo cual no correspondía con las aspiraciones en materia educativa; se pretendía superar la “eficiencia y calidad de la educación... [con] la participación de la comunidad”¹⁹ [privatización].

El momento se caracterizaba por el fin de un período estabilizador donde la renta petrolera dejaba al gobierno federal ingresos de alrededor del 40%, recursos procedentes del abastecimiento de crudo al vecino país del norte, pero el pozo Cantarell se estaba agotando; el llamado *boom* petrolero se resintió al caer estrepitosamente la economía, debido a la dependencia mercantil petrolera con Estados Unidos,²⁰ bajaron los ingresos y aumentó el endeudamiento exterior; vino el cierre de empresas privadas y la venta de entidades públicas, medidas que ocasionaron desempleo y reducción del gasto público principalmente en educación. En ese tiempo los economistas afirmaban que el plan de desarrollo 1983-1988 había fallado porque las predicciones para salir de la crisis tuvieron un efecto contrario, el precio del petróleo se calculó a un costo más alto del esperado, el mercado lo abarató; no se pudo abatir la inflación ni el tipo de cambio: el dólar se cotizaba entre 200 y 225 pesos,²¹ la devaluación no se pudo controlar, los maestros ganaban una miseria, había renunciadas masivas de docentes, pero la creciente población en edad escolar demandaba maestros para prestar sus servicios educativos.²²

La crisis provocó entre los jóvenes buscar salidas, una opción fue estudiar para maestro con la seguridad de recibir plaza automática. En 1982, entre la cerrada competencia fuimos seleccionado entre 160 alumnos de entre más de 1200 aspirantes al Centro Regional de Educación Normal de Arteaga, Mich. (CRENAM), a los 15 años de edad dejábamos nuestras

¹⁹ SEGOB, *Plan nacional*, DOF [en línea], 1983, https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4805999&fecha=31/05/1983#gsc.tab=0 https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4805999&fecha=31/05/1983#gsc.tab=0 [consultado el 09 de marzo de 2023].

²⁰ CUÉLLAR, R., “El petróleo y la política”, pp. 121-142.

²¹ ORTEGA, F., “Fallan las predicciones”, pp. 6-7.

²² INEGI [en línea], “Presentación de los resultados”, 1984, https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1290/702825415068/702825415068.pdf. Con una población de 66 millones 846 mil 833 habitantes en el X Censo de población de 1980, una tasa de crecimiento anual de 3.2 % la edad de población de 0 a 15 años en edad escolar era del 43 %, cifra menor a 1970 (46 %). Con la incorporación de la mujer al mercado laboral las tasas de fecundidad bajaron de 3.1 en el 70 a 2.8 en el 80. Aun así, no había abasto de maestros de básica.

para estudiar en la normal. Se formaban 4 grupos de normal básica en primaria, al año siguiente se ajustó la matrícula con 3 grupos para maestros de primaria y 1 grupo para maestras preescolares debido al rezago educativo en el indicador de cobertura y atención en este nivel, como se expresaba en las cifras oficiales.²³ La vocación se tiene, se adquiere, se confirma y/o se construye. Confirmaba la vocación magisterial en las jornadas de prácticas al preparar la primera clase con un grupo de quinto, repasando sumas de quebrados con diferente denominador para explicar al alumnado. Los imprevistos de prácticas se intensificaban, en una práctica un niño lector de sexto grado me interpeló cuestionando si habría leído *Cien años de soledad*, al reconocer que no, vino la reflexión y necesidad de preparación continua.

El ambiente cultural en las escuelas normales era peculiar. Desde el inicio nos llamó la atención los programas culturales itinerantes de música, danza, teatro y poesía que la SEP difundía en las normales y los *viernes culturales* del alumnado del CRENAM formaban parte del folclor normalista. Asimismo, el ambiente político estudiantil nos atrapó. La lucha normalista mediante pliegos petitorios y huelgas pidiendo becas, libros, maestros, comedor y pavimentación de una calzada, no tenían respuesta. Las escuelas normales funcionaban a pesar de los precarios recursos. Los movimientos estudiantiles alternaban trabajo académico, cívico y cultural; una combinación de clases, desfiles, prácticas, torneos, clubes, concursos de danza, poesía coral, canto, ajedrez, oratoria y pantomima, conformaban un trayecto co curricular de normal básica.

En 1975, se aumentó a 4 años después de la secundaria. Se puede decir que había una desprofesionalización y “descualificación profesional,” proceso que duró décadas prevaleciendo en algunos aspectos hasta nuestros días. En 1978, se creó la UPN para nivelar a los maestros, voluntariamente, de normal básica a licenciatura, pero la respuesta fue escasa, además no se justificaba la nivelación pedagógica si se estaba decidiendo elevar el nivel de estudios en la carrera del magisterio. Así se elevó a las escuelas formadoras de docentes a

²³ SEGOB, *Plan nacional*, DOF [en línea], 1983, https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?%20codigo=4805999&fecha=31/05/1983#gsc.tab=0 https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?%20codigo=4805999&fecha=31/05/1983#gsc.tab=0 [consultado el 09 de marzo de 2023].

En el diagnóstico de la educación preescolar se reconoce un rezago, el número de alumnos atendidos pasó de 400 mil a un millón 767 mil niños entre 1970 y 1982; sin embargo, al momento de terminar el plan nacional de desarrollo 83-88, el gobierno reconocía que faltaba por atender casi la mitad de población de 5 años.

instituciones de educación superior (IES) por decreto del 23 de marzo de 1984,²⁴ confiriendo a las escuelas normales el grado de licenciatura; con esta medida se transformó la educación normal en nivel superior, aunque en ese tiempo el estudiantado comprendimos la medida como un duro golpe al normalismo. Al principio, la demanda de estudiantes para estudiar magisterio se contrajo pues la percepción social hacia la carrera docente estaba devaluada. En el CRENAM, el ciclo escolar 1984-1985 con 31 alumnos de nuevo ingreso con el requisito de bachillerato, pero se mantuvo la misma planta docente. El desaliento por estudiar magisterio era un fenómeno nacional. Los salarios miserables de los docentes de básica eran un insulto. Desde entonces la estrategia oficial para profesionalizar la formación normalista ha fallado; por un lado, se implantó el modelo universitario de áreas sustantivas: docencia, investigación y difusión, así como los salarios se homologaron con el IPN; por otro lado, se ejerció la facultad federal para elaborar los planes de estudio.

La formación inicial se combinaba entre los ámbitos curricular, político y cultural, el maestro rural se preparaba en múltiples facetas. El título de profesor de educación primaria se obtenía mediante un informe sobre un programa de desarrollo comunitario; un equipo de pasantes dirigimos un programa para instalar el agua potable en Paso del Chivo, ranchería de paisaje desértico con cactus y matorrales, localizada en la planicie de tierra caliente. Los cimientos adquiridos en normal básica orientaban el trabajo más allá de las cuatro paredes del aula; la identidad profesional, las causas populares, los contenidos sociales vinculados a la comunidad, la organización para la transformación y el papel del educador comprometido con el proyecto de cada alumno, eran rasgos adquiridos en la formación inicial y continua.

La primera experiencia nunca se olvida. A finales de octubre, iniciamos el ejercicio profesional en la escuela primaria del Barrio de la Esperanza municipio de Puruándiro a levantar la escuela arruinada que debía ser activada por cualquier maestro rural recién graduado de la normal. El reto fue atender, por novatada,²⁵ el grupo multigrado de 5º y 6º con alumnos adolescentes rebeldes de 16 y 17 años por encima de la edad normativa con padres de familia

²⁴ SEGOB. *Acuerdo que establece que la Educación Normal*, DOF [en línea], 1984, https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0, [consultado el 16 de abril de 2023].

²⁵ SALIT C. "Hacia una definición del objeto". Novel es un maestro principiante, nuevo, neófito, inexperto, joven. Son aquellos que aún tienen choques con la realidad, la distancia entre sus "expectativas" y "lo real". Se trata de un período de transición entre los profesores en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo [...] "sirviendo de punto de unión entre la formación inicial y la formación continua", p. 23.

apáticos y desconfiados, sin embargo, la mejor decisión fue quedarse en la casa del maestro dentro de la escuela para organizar biblioteca circulante, juegos de mesa y deportes para recobrar confianza de la comunidad. Al mismo tiempo continuaba la formación continua en el programa de licenciatura sabatino en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) sede Morelia. Al estilo de las misiones culturales, cuando se cumplía el deber en cada escuela rural, nos cambiamos de adscripción. En 10 años, de 1989 a 1999, habíamos experimentado en 5 primarias de 3 regiones: Puruándiro, Chavinda y Panindícuaro, con fracasos y éxitos de formación. En la escuela de Los Alvarado, Mpio. de Panindícuaro, la aplicación del método alfabetizador global de análisis estructural fue un fracaso, varios alumnos no podían leer a falta de comprensión y dominio metodológico del enseñante; chocaba la teoría con la práctica, había que desaprender, como señala Salit.²⁶

[...] si bien los primeros tramos del trabajo docente son una instancia de pasaje de estudiante a profesxr configuran momentos de aprendizajes intensos, desestructurantes y de reconstrucción de las subjetividades que estarían poniendo en juego procesos de desaprender lo aprendido. En rigor y desde nuestra posición, consideramos que la necesidad de desaprender y reaprender se extiende a lo largo de toda la trayectoria profesional.

De los círculos de estudio aprendimos a resistir, a no reproducir disposiciones absurdas del sistema individualista. Grupos de docentes democráticos de escuelas rurales organizamos eventos alternativos de convivencia académica, cultural y deportiva con el alumnado en oposición al individualista concurso de “olimpiada del conocimiento”, procurando vincular la educación con el trabajo donde niños de sexto cocían, bordaban, confeccionaban perritos de peluche y trenzas de hoja de maíz en espiral para ollas calientes. La trasposición didáctica de lo aprendido en normal básica cobraba sentido. Había razones de sobra para resistir al plan 1993 de primaria y secundaria porque desaparecía o reducía drásticamente las horas de tecnología, las áreas del conocimiento se diluyeron en disciplinas, como casualidad, justo antes de la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio (TLC) de 1994, era una reforma educativa para formar ciudadanos consumidores, no productores.

²⁶ SALIT C. “Hacia una definición del objeto”, p. 26.

En la carrera docente la formación permanente o continua corre por cuenta propia.²⁷ A finales de los 80's el magisterio padecía de bajos sueldos, autoritarismo sindical y falta de actualización, una triada perfecta para seguir estudiando y participar como activista en el movimiento magisterial. En 1988 iniciamos la licenciatura en ciencias sociales en la Escuela Normal Superior de Michoacán (ENSM), escuela creada en 1984 producto de la “descentralización” federal. Los cursos intensivos para profesores foráneos que ofrecía la Escuela Normal Superior de México (ENSM) habían desaparecido repentinamente por decreto en abril de 1983.²⁸ Los maestros que acudieron a los cursos del verano siguiente fueron expulsados violentamente a su “zona de influencia”. La SEP y el SNTE temían que el magisterio nacional se involucrara en la lucha promovida por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), una corriente democratizadora al interior del sindicato oficial. Una réplica del ambiente político y académico nacional se proyectaba en la Escuela Normal Superior de Michoacán, que albergaba a docentes de región occidente: Guerrero, Guanajuato, Colima y Jalisco.

El ambiente formativo en la ENSM era una combinación de acciones académicas, culturales y políticas. Los acalorados debates entre comités de alumnos democráticos e institucionales atrapaban la atención del estudiantado de nuevo ingreso, no había cabida para la neutralidad ideológica, mucho menos siendo estudiantes de ciencias sociales, así se alimentaba el Movimiento Democrático Magisterial (MDM) emergente de 1989. Inspirados en Freire, las dimensiones política y ética de la educación sosteníamos la lucha por convicción; materialmente era difícil atender el movimiento, la escuela rural y la profesionalización, al mismo tiempo, con asedio permanente de las fuerzas represivas. Durante 2 años se nos traslaparon estudios en la normal superior y en la UPN. Mientras terminaba la Licenciatura en Educación Primaria en 1990, la represión selectiva del gobierno hacia el MDM subía de tono con cárcel a líderes y activistas, principalmente. Aunque sentíamos miedo, la consigna era: ¡Ni un paso atrás!

²⁷ PERRENOUD P. *Desarrollar la práctica reflexiva*. “La formación continua se imparte [...] con enseñantes que trabajan, que tienen años o decenas de años de experiencia”, p. 20.

²⁸ SEGOB, *Acuerdo por el que se desconcentran*, DOF [en línea], 1983, https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4800146&fecha=11/04/1983#gsc.tab=0. Con este decreto se revocaron los cursos intensivos para profesores de interior de la república impartidos en la Ciudad de México debido a la agitación política que ahí se daba motivada por la falta de democracia sindical y condiciones dignas para el magisterio. A los maestros de Michoacán que querían estudiar una especialidad los mandaron a San Juan del Río a su “área de influencia”.

Obtuvimos el grado en la UPN en 1991, año del colapso de la Unión Soviética. El materialismo histórico y dialéctico como sustento de la tesis “quedó en crisis”. Por consejo del asesor se replanteó la propuesta didáctica con enfoque de crítica y alternativa para la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria, cursando así un trayecto de formación dinámico.²⁹

El ritmo de trabajo en escuelas primarias y la participación sindical continuaron por años, adquiriendo experiencia en seminarios político-pedagógicos impartidos a los maestros en servicio. Los estudios de maestría en la ENSM favorecieron el perfil y posibilitaron colaborar en la recién creada Escuela Normal de la Sección XVIII, de 1999 al 2002, con un proyecto dictaminado sobre comunidades de aprendizajes; la institución había sido abierta por el sindicato en su período de mayor poder ante la falta de maestros de preescolar y primaria en la entidad y la negligencia de las autoridades. En esta escuela normal se formaron 2 generaciones sin validez oficial, cuyos estudios finalmente se reconocieron con un curso de regularización impartido por docentes de las normales oficiales en negociación entre secretaría y sindicato. En 2003, luego de cerrarse la normal del sindicato, iniciamos labores de formación en el CREN de Arteaga, donde adquirimos experiencia con la excesiva carga frente a grupo y comisiones por “necesidades del servicio”, trayecto prolongado por casi 11 años impartiendo diversos cursos al principio, hasta ubicarse en la línea de ciencias sociales e historia del plan 1997 de primaria, acumulando derechos para optar por el cambio de adscripción a una escuela normal de Morelia. Las cargas frente a grupo de los docentes normalistas varían en cada normal. El tiempo de dedicación a la docencia se incrementa en las normales con ubicación geográfica alejada de la capital, frecuentemente por falta de personal. Recientemente, a nivel nacional los maestros normalistas que contaban con tiempo completo alcanzaban el 30 %.³⁰

1.1.2. Los eslabones de la formación inicial en preescolar. Escuela Normal proviene del término francés *École Normale*, también de “norma” o “método”. Se define como una escuela para educar a los profesores en el dominio de la didáctica, técnicas y metodologías para enseñar

²⁹ SALIT C. “Saberes de docentes noveles”. Los saberes que se van incorporando durante la práctica profesional docente condicionan la construcción de saberes y la subjetividad; inciden en “[...] los sentidos sobre el conocimiento, el trabajo docente, la transmisión, la enseñanza, pero también sobre la construcción de saberes vinculados a la esfera de los socio-político-cultural, ético y estético”, pp. 50-51.

³⁰ MEDRANO V.; ÁNGELES E.; MORALES M. *La educación normal*, p. 57. En el diagnóstico sobre el subsistema de normales en México, para el ciclo escolar, las normales públicas tenían menos de la tercera parte de los docentes con tiempo completo. En la tabla 5.5 se ilustra el porcentaje de docentes por tiempo de dedicación en el ciclo escolar 2015-2016.

las disciplinas del conocimiento científico. La normal funciona actualmente en el nivel superior y universitario de muchos países. Estas escuelas no emergieron de organizaciones populares, sino que se formalizaron como “modelo” después del triunfo burgués en la Revolución Francesa de 1789, las cuales se extendieron por Europa y América. Con el tiempo, en casi todos los países, las normales forman parte de facultades de educación en las universidades, algunas de ellas son instituciones prestigiosas como la Escuela Normal Superior de París. Aunque el modelo normalista llegó tarde a nuestro país, en las primeras décadas post revolucionarias la carrera de maestro se consideró como una profesión de estado designando a las escuelas normales la gran tarea educativa de formar docentes, prevaleciendo hasta hoy. Desde finales del siglo XIX la preparación de los maestros era considerada como una acción estratégica de desarrollo social. La escuela normal era la casa de los futuros maestros donde se establecían las normas y reglas para impartir una buena enseñanza, una especie de modelo para las demás escuelas de enseñanza elemental. La normal era el lugar donde el profesor se educaba para perfeccionar sus conocimientos y adquirir los métodos, y así transmitirlos; en suma, enseñar a enseñar era el programa de una escuela normal.³¹

En la historia de la educación en Michoacán, las primeras escuelas normales datan de los años 30's del siglo XIX, una para varones y otra para señoritas. En la fachada de un edificio ubicado en la entonces calle de la enseñanza, hoy esquina con García Obeso y Corregidora una placa de loza en talavera reza: “*En el año de 1830 se establecieron en este Edificio las Escuelas Normales Lancasterianas dirigidas por los Maestros Aparicio Sánchez, Antonio Quiroz y Ma. Luisa Román. Homenaje de los Profrs. de ésta Capital. Morelia, Mich. 30 de abril de 1932*”. Las escuelas lancasterianas funcionaban con monitores de alumnos más aventajados a quienes se les entrenaba un tiempo para que ellos a su vez multiplicaran los conocimientos sencillos: leer, escribir, contar y rezar “catecismo de la religión católica”, con algunas obligaciones civiles, contenidos provienen de la Constitución de Cádiz de 1812, Art.366 del título de instrucción pública.

En el relato de Arreola,³² se refiere a la fundación de la Academia de Niñas en el edificio que hoy es el Museo Regional Michoacano, un avance en la enseñanza si se considera que las

³¹ MENESES, E. “Capítulo XII. La reforma escolar: formación”, p. 400. Meneses cita el pensamiento de Joaquín Baranda.

³² ARREOLA, R. “Historia de la educación normal”, pp. 35-50.

alumnas de secundaria durante cinco años aprendían cosas propias de mujeres como música, pintura, dibujo, economía doméstica y bordado, además gramática, aritmética, geometría, historia, francés, inglés y álgebra, más tarde se incluyó un curso de pedagogía; esta academia evolucionó para convertirse en una escuela normal. La normal para mujeres preparaba a una alumna por municipio para regresarse a dar clases en el nivel de primaria superior; eso probablemente aseguraba el arraigo docente y el servicio educativo en los lugares alejados, criterios que hoy no están considerados para garantizar la permanencia de educadoras en lugares marginados. En aquella época el trabajo femenino fuera del hogar se sancionaba por cánones sociales. El autor señala que, a principios del siglo XX, a iniciativa de la maestra Romo, discípula de Rébsamen, se creó la Escuela Práctica Pedagógica para niñas que querían ser maestras, la cual no se consolidó por contravenir a las buenas costumbres conservadoras de la época.

En 1914 se dispuso la creación oficial de escuelas normales en Morelia, la de varones abrió sus puertas en mayo de 1915, a cargo de J. Jesús Romero Flores. La normal para mujeres funcionó en el colegio Teresiano de Guadalupe (hoy palacio federal), con una población elevada porque absorbió las estudiantes de la academia de niñas. Al crearse la Universidad Michoacana en 1917 la normal pertenecía a la máxima casa de estudios. Con el gobierno de Múgica las normales se unieron creando una escuela mixta, pero la presión social de algunos sectores escandalizaba la convivencia entre hombres y mujeres en una sola institución, aunque en el período cardenista se volvieron a unificar. Posteriormente se creó la Escuela Normal Rural de Tiripetío, la carrera de maestras de preescolar en 1956, el CREN de Arteaga en 1973, la escuela normal de Educación Física en 1983, la Escuela Normal Superior de Michoacán en 1984, el CREN preescolar en 1989 y la Escuela Normal Indígena de Michoacán en 2002.

En la historia de la educación en México, la formación de maestros tuvo un impulso importante en un lapso intermedio del porfirismo. Desde 1882, en el período del general Manuel González, fungió como ministro de Justicia e Instrucción Pública el político Joaquín Baranda,³³ quien impulsó la formación docente ideando una fórmula simple: con buenos maestros se mejoraba la enseñanza. Baranda creía que no había punto de comparación para una buena educación entre los recursos educativos y el maestro, es decir, tenía menos peso el extremo de

³³ MENESES, E. "Capítulo XII. La reforma escolar: formación", pp. 375-426.

la balanza con los planes, recursos y textos, frente al otro extremo con un maestro agente vivo, capaz de transmitir conocimiento, un método y una personalidad. La visión del educador se centraba en el magisterio impulsando la fundación de la escuela normal para señoritas, dando apertura a la participación femenina.

El pensamiento de apertura y objetividad provenían de la filosofía positiva de Comte que había influido en personajes de ciencia, política y pedagogía a finales del siglo XIX y principios del XX, cuyos notables representantes fueron Gabino Barreda y Justo Sierra, partidarios del orden y progreso para el desarrollo social. La nueva tendencia impulsó el crecimiento económico favoreciendo a élites industriales, mineras y terratenientes con acumulación de privilegios, mientras que las grandes masas empobrecidas vivían las injusticias, cuyo ciclo se repitió un siglo después con el neoliberalismo y los contrastes sociales. En la capital, los esfuerzos educativos se concentraban en la Escuela Nacional Preparatoria y el proyecto de Universidad Nacional donde se incluía la escuela normal, pero la formación docente no estaba consolidada. En 1875³⁴ el currículum positivista del normalismo dirigido por Barreda se enfocaba al dominio disciplinar. De ciencias naturales se estudiaba: zoología, botánica, mineralogía, química; de matemáticas: álgebra, aritmética contabilidad, geometría plana y en el espacio, entre otros; de lenguaje: lectura, lecciones de cosas, escritura, etimología, filología e historia de la lengua castellana, taquigrafía, primero de francés, primero de inglés, alemán, entre otros; y, de ciencias sociales: historia de México, geografía universal, entre otros. La formación pedagógica era incipiente con solamente 2 cursos más las prácticas en tercer año en una escuela secundaria. Se intentaba una formación científica enfocada a controlar la conducta del alumnado.³⁵ En lo político ideológico se importaban de Europa y Norteamérica las banderas de progreso y las ideas ilustradas a través del puerto de Veracruz.

³⁴ MENESES, E. *Tendencias educativas oficiales 1821-1911*, p. 293.

³⁵ MENESES, E. *Tendencias educativas oficiales 1821-1911*, pp. 293-394. La formación de maestros en el plan 1875 estaba dedicado a varones; el plan de 1885 contenía el aprendizaje de ciencias pedagógicas: educación espontánea y educación nacional, psicología y lógica, la verdadera naturaleza de Bacon, Comenius y Pestalozzi, la enseñanza objetiva, entre otras. Se formaban en pedagogía especial (didáctica de la naturaleza y el fin de la enseñanza, métodos de enseñanza), el tono de la enseñanza, el aparato de la enseñanza, auxilios para penetrarse con más facilidad en la materia de la enseñanza, los principios didácticos generales y teoría de la disciplina (medios disciplinares especiales, advertencias, preceptos, vigilancia, amonestación, premios, castigos), entre otros. Superado por el plan de la normal de Xalapa de 1886.

En la apertura a ideas externas, el alemán Enrique Laubscher, discípulo de Fröebel, promovió el kindergarten y una escuela normal modelo donde se impartía la enseñanza objetiva, se apoyó de Enrique C. Rébsamen para crear la primera escuela normal y única en su tipo, donde los profesores y ayudantes aprendían disciplinas, artes e idiomas en cursos sabatinos. El enfoque de los proyectos de formación docente a finales del siglo XIX, previos a la fundación de la Escuela Normal de Jalapa, estaba centrado en el enciclopedismo cursando numerosas asignaturas teóricas y la práctica. Se intentaba formar un maestro modelo, ejemplar, con dominio científico, al mismo tiempo comprometido con la educación popular. Rébsamen, Laubscher y Altamirano fueron los precursores de las primeras escuelas normales. El maestro Laubscher de origen alemán, con el apoyo del gobernador de Veracruz fundó en 1883 la Escuela Modelo de Orizaba, enfocada a primaria, el plan de la reforma era formar maestros en cursos sabatinos con la colaboración de Rébsamen por varios años, pero lamentablemente se distanciaron y el proyecto fracasó. El plan de la academia normal de Orizaba (1885-1886), antecedente de la Escuela Normal de Jalapa, era muy completo para su tiempo, donde se impartían ciencias pedagógicas, psicología y lógica, pedagogía especial, el tono de la enseñanza, auxilios para penetrarse con más facilidad en la materia y teoría de la disciplina. La educación se concebía como la influencia de adultos sobre los niños para guiarlos a su destino, en partida doble: influencia racional según el plan y la otra espontánea, sin reglas (formal e informal).³⁶ Este concepto era avanzado para la época pues la educación espontánea se refería al “trato con otros” con el cual intentaban justificar la necesidad de abatir el rezago y estancamiento del sector indígena por su aislamiento y falta de roce con los demás.

Con el ideario y obra de Rébsamen, en 1887 se creó un programa para la educación primaria y se fundó la Escuela Normal de Jalapa, obra con la que se considera el inicio de la formación de docentes como profesión de estado.³⁷ La educación primaria como símbolo de unidad nacional era consubstancial a la educación normal razón por la cual en el interés nacional de mantenerlas unidas, se determinó facultar el diseño curricular para la formación docente a nivel central por la federación. Rébsamen realizó pequeñas investigaciones sobre la influencia del medio en el niño inspirado en las teorías de la realidad de niños europeos, sin embargo, pronto trató de incorporar la pedagogía concreta del entorno, donde el maestro debía basar su

³⁶ MENESES, E. “Capítulo XII. La reforma escolar: formación”, p. 384.

³⁷ ARTEAGA, B. y CAMARGO S. “El surgimiento de la formación de docentes”, pp. 121-133.

enseñanza en los intereses infantiles, guiar y conducir al niño para descubrir el mundo por sí solo, buscar la relación entre las disciplinas, pero con un método rígido y enseñanza objetivista e intuitiva, lo cual puede sonar incompatible. La concepción de la enseñanza de Rébsamen sostenía la integración de diferentes disciplinas con el procedimiento concéntrico, parecido al currículo integrado de ahora donde la historia tiene presencia. En el método concéntrico, el pedagogo sustentaba la necesidad de desarrollar capacidades físicas, intelectuales, éticas y estéticas, además con la convicción de que la Iglesia no debía intervenir en la educación porque perjudicaba.

Referente a la historia como disciplina formativa, en los resolutivos del Primer Congreso de Instrucción Pública de 1890, Rébsamen publicó una guía para la enseñanza de la Historia,³⁸ en la cual consideraba a la historia como piedra angular de la educación nacional. En el documento argumenta la importancia de la Historia, los métodos, el programa, la forma de enseñar y los procedimientos. Por ejemplo, para 2º año proponía que la Historia debiera emocionar y cultivar el lenguaje. El estudio de la historia jugó un papel importante en los períodos de gobiernos liberales preocupados por homologar la educación con una sola visión: la homogeneidad como meta de una sociedad diversa de indios, mestizos y criollos, hoy significaría desconocer la diversidad multicultural, sin embargo, se insistía en que las escuelas elementales deberían impartir una educación enciclopedista para formar seres uniformes y similares, y, las escuelas normales eran el medio seguro para lograrlo.

La educación inicial, preescolar, infantil o del “kínder”, como se conoce comúnmente según el contexto, está ampliamente reconocida por su potencial para el crecimiento armónico de la niñez, atendida por personal mayoritariamente femenino como ha sido la tradición, de ahí que en la formación de educadoras hay consensos y representaciones en las prácticas formativas de las escuelas normales. Las maestras de educación inicial muy probablemente tienen su origen en las mujeres de escasos recursos que iniciaron cuidando a los hijos de otras mujeres de clases medias, provienen de las “migas” que impartían catecismo religioso a niños en casas particulares, semilla de la escuela amiga donde se diversificó la instrucción. El relato de Campos,³⁹ señala que la “amiga”, era una mujer pobre española, encargada de cuidar hijos de madres que salían a trabajar recibiendo una paga precaria, el cuidado de niños no era con fines

³⁸ RÉBSAMEN, E. *Guía metodológica*, 1998.

³⁹ CAMPOS, E. “Una nueva institución: el jardín de niños”, pp. 25-26.

educativos sino trabajo extra al doméstico, en lo posible catecismo, rezos, recitar versos, leer, según la cultura de la “amiga”. En México la amiga era una mujer contratada por familias de buena posición económica, quien vivía en un cuarto familiar, dedicada al cuidado e instrucción de los hijos, de preferencia, perteneciente a congregaciones religiosas para apoyar a hijos de madres trabajadoras. Con el tiempo se crearon instituciones privadas para niños de clases altas y medias para comodidad de las madres en la crianza, posibilidades económicas y prestigio al demostrar habilidades de los hijos, donde la enseñanza era memorística, aprendían catecismo, lectura, escritura, cálculo, costura y bordado; nótese que algunos de estos contenidos prevalecen arraigados en las actividades cotidianas de los jardines actuales.

En 1881 se creó la Casa Amiga de la Obrera durante el porfiriato, quizá la primera guardería para asistir a las madres obreras trabajadoras y al niño en la naciente sociedad industrializada, pero la mujer no se incorporó masivamente al trabajo debido a las restricciones morales de la época. Se creó una Escuela de Párvulos de niños y niñas anexa a la Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria dadas las bondades del sistema froebeliano, donde los maestros en formación darían sus prácticas. Así mismo, al fundarse la Escuela Normal de Profesoras la influencia de las ideas de Fröebel llegaron con fuerza, se creó la Escuela de Párvulos anexa con buena demanda. También se fundaron escuelas de párvulos en la segunda mitad del siglo XIX en la ciudad de México,⁴⁰ hasta que en 1890 la Escuela Nacional Secundaria de Niñas se convirtió en la primera Escuela Normal de Profesoras y la Escuela de Párvulos anexa, ambos proyectos con éxito. La necesidad de formar educadoras tuvo lugar en las escuelas de instrucción primaria anexas a las escuelas normales, donde se establecieron grupos de párvulos de niños de 4 a 7 años, lo cual se discutió en los congresos nacionales de instrucción de los cuales se obtuvieron resolutivos.⁴¹ Para las normales se aprobó que, en todas las entidades se deberían crear escuelas para profesores y profesoras de primaria, y que estas escuelas “serán uniformes”,⁴² es decir con los mismos planes de estudios sin atender la diversidad cultural.

⁴⁰ CAMPOS, E. “Una nueva institución: el jardín de niños”, p. 55. Antes del establecimiento de los jardines de niños, influenciados por las ideas pedagógicas europeas, se crearon en las principales ciudades las escuelas de párvulos o secciones en las escuelas primarias privadas, con el sistema froebeliano como servicios de estimulación temprana para la clase media.

⁴¹ ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, *Segundo congreso*, 1891, p. 41. En los resolutivos del congreso se estableció que las escuelas normales para señoritas deberían de tener una escuela anexa de primaria y otra de párvulos para practicar el sistema Fröebel.

⁴² ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, *Segundo congreso*, 1891. p. 37.

El sistema de kindergartens de Fröebel se adaptó a la realidad mexicana. Este pedagogo pensó en un lugar donde los niños pequeños pudieran entregarse libremente a las actividades creativas, con juegos y libertad, por eso el nombre convencional “escuela” era incompatible por coercitiva y disciplinaria, por eso la metáfora del jardín de niños que Fröebel imaginó es un valle de flores. En la narrativa de Brés,⁴³ se interpreta cómo sería el sistema de los jardines de niños: gimnasia de la mano al utilizar figuras geométricas de madera para desarrollar la observación, atención y tacto al armar; juegos gimnásticos con cantos y dramatización de la vida social con temas de oficios, transportes, animales y naturaleza, mediante la observación del mundo natural y social, con mímica y movimientos para favorecer el lenguaje; cultivo de jardines para tener la noción de respeto a la propiedad y apreciar la naturaleza, así como conversaciones, poesías y cantos con cuentos fantásticos, fábulas, relatos de la vida e historias orales para provocar los valores de amor, verdad, respeto y simpatía.

En su ascenso exitoso, el movimiento de kindegarten tuvo respaldo entre mujeres acomodadas, fue prohibido por un tiempo por considerarse contrario a la industrialización, con tintes socialistas y encaminado al ateísmo. Una baronesa alemana promotora del sistema fundó jardines para niños pobres atendidos por mujeres de clase rica “hasta que las madres de las clases bajas no se conviertan en una clase mejor educada, la educación de sus hijos deberá estar en manos de la clase educada”,⁴⁴ así probablemente se justificó la formación de educadoras y hoy se explica el activismo rebelde de educadoras en formación por la defensa de este nivel educativo. ¿Qué se enseñaba en las escuelas de párvulos en México? Baranda informaba que,⁴⁵ en el plan de la Escuela Normal para Varones del México de 1887, se añadió el sistema Fröebel, caligrafía y ejercicios militares, además se crearon 2 escuelas para párvulos: una de 4-7 años y otra de 7-14 años. En el primer congreso de instrucción se aprobaron los contenidos para las escuelas de párvulos: “juegos libres y gimnásticos; dones de Fröebel; trabajos manuales y de jardinería; conversaciones maternas [de temas del círculo del niño] y canto”,⁴⁶ además se

⁴³ CAMPOS, E. “Una nueva institución: el jardín de niños”, pp. 32-35. La autora hace referencia a las ideas de Susana Brés, quien a se inspiró en Fröebel para escribir un libro sobre la pedagogía de párvulos y el niño de 2 a 7 años, estando como inspectora de escuelas de párvulos en Francia a principios del siglo XX.

⁴⁴ CAMPOS, E. “Una nueva institución: el jardín de niños”, p. 35. La autora se apoya en las ideas de Barbara Beatty para explicar cómo se crearon los jardines de niños.

⁴⁵ MENESES, E. “Capítulo XII. La reforma escolar: formación”, pp. 402-403. El autor refiere un informe de finales del siglo XIX de Joaquín Baranda, respecto a la incorporación del sistema Fröebel en la enseñanza normal.

⁴⁶ MORENO, S. “III. El Porfiriato. Primera Etapa”, en Solana, F., Cardiel, R., Bolaños, R., *Historia de la educación pública en México*, 1982, p. 66.

acordó un número de 30 párvulos máximo por grupo, “cuanto más treinta párvulos”, a diferencia de los criterios de costo-beneficio aplicados actualmente en la SEP para aprobar un grupo en preescolar, a condición de un mínimo de alumnos, pero no hay máximos de grupos numerosos en las ciudades.

México continuaba adoptando ideas educativas externas como las del kínder, difundidas por Europa y Norte América durante la consolidación del Estado nación. Justo Sierra comisionó a Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata para crear las primeras escuelas de párvulos tomando modelos de Estados Unidos; grupos de filántropos habían financiado proyectos privados atendidos por mujeres de clase media y alta, reconociendo la socialización de niños pobres y fomento de la cultura norteamericana entre inmigrantes, entonces los kindergartens se aceptaban porque no sustituían la educación materna ni eran escuelas como tales. La idea de Sierra era establecer kindergartens dependientes de la Secretaría de Instrucción Pública.⁴⁷ La propia Castañeda difundía el proyecto de párvulos en los medios de entonces, preocupada por los hijos de madres de clases inferiores, sumidas en la miseria, ignorancia y costumbres degeneradas, hacía conciencia de esos hijos deambulantes, faltos de cariño, cuya única opción era formar una Escuela de Párvulos Modelo, crear más del mismo tipo, además de “[...] otro punto capital: formar la maestra de párvulos [...]”⁴⁸ El espíritu original del kindergarten froebeliano enfocado a la socialización, afectividad, libertad, creatividad, autocontrol y naturalismo implicaba restar influencia a la educación tradicional y redimir a todos los niños sin distinción de clase, religión o profesión. En sus reflexiones, la autora identifica que no se alteraron algunos rasgos del sistema Fröbel centrados en la libertad, expresión espontánea del alumno, influencia en la comunidad y las características maternas de la educadora.⁴⁹ En nuestra realidad las reformas neoliberales han influido en la escolarización del nivel, preparación para la primaria, enseñanza de lecto escritura y ciencia, logro de aprendizajes esperados estándares, planeación detallada de actividades, subordinación del deseo infantil al contenido, ambiente de disciplina y marginación del presupuesto educativo.

⁴⁷ SC, SEP, INEHRM, *Educadoras y maestras*, Vol. 2. En 1903 y 1904 se inauguraron la Escuela de Párvulos No. 1 y la Escuela de Párvulos No. 2 a cargo de las profesoras Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata, respectivamente, quienes habían sido comisionadas por Sierra para ir a Estados Unidos a estudiar la organización y funcionamiento de los kindergarten.

⁴⁸ CASTAÑEDA, E. “Proyecto de escuela de párvulos”, 5 de mayo de 1904, p. 2, *Diario del Hogar* [en línea], <https://hndm.iib.unam.mx/index.php/es>, [consultado el 15 de marzo de 2023].

⁴⁹ CAMPOS, E., “Una nueva institución: el jardín de niños”, p. 41.

1.1.3. El normalismo rural que resiste, lucha y sobrevive. Durante el siglo XX, las normales rurales jugaron un papel importante en la campaña alfabetizadora, aportaron saberes pedagógicos al proyecto de la escuela rural mexicana, la educación socialista, la unidad nacional y el desarrollo comunitario. De esta manera las escuelas normales rurales han influido en la lucha de las educadoras en formación por defender su carrera comprendiendo que son una conquista del movimiento revolucionario. Los embates hacia las instituciones formadoras de docentes provienen de grupos conservadores de derecha y del poder político, así como jerarquías eclesiásticas, organismos empresariales y corporativos mediáticos, los cuales se han empeñado en desprestigiar las normales hasta desaparecerlas. Cuando se han excedido los ánimos, se perpetran vejaciones, insultos, violaciones y asesinatos de maestras y maestros; la impunidad de estos delitos sugiere complicidad de las élites, sin embargo, la memoria histórica de las luchas magisteriales y el cumplimiento de la noble labor de educar es la esencia que se conserva. Al igual que en el pasado, las protestas estudiantiles normalistas provocan histeria en grupos conservadores y son blanco de ofensiva. La oligarquía sospecha que estas instituciones tienen un programa secreto para formar “maestros revoltosos”, “nido de grillos” y “vándalos”. Nada más lícito que el derecho de reunión para una formación complementaria mediante el estudio de la teoría social que descubre las contradicciones del sistema de propiedad privada, en las modalidades de círculos de estudio y campamentos de aprendizaje colaborativo. Es comprensible el nerviosismo de la derecha ante la formación impartida en las normales, la cual puede significar un episodio en la pelea por la cultura; en su imaginario, están arriesgando ideología, patrones culturales y control político; principalmente la jerarquía católica, medios de comunicación, gobiernos *prianistas* y empresarios son el remitente de proyectiles hacia los normalistas. Hoy en día las acciones normalistas dividen las opiniones de ataques en escenarios mediáticos. Queda claro que el ambiente de internado les da a los jóvenes la posibilidad de socializar, organizarse, autoformarse, concientizarse, atender el campo, montar proyectos pecuarios, practicar deporte, artes y ciencias, condición que los habilita para trabajar en lugares apartados de la geografía mexicana. De origen campesino, hace suponer que los jóvenes están dispuestos a trascender sus ideales de justicia hacia las comunidades, sin embargo, en la posibilidad de fortalecer este proyecto queda pendiente un tema de evaluación, autocrítica y mejora continua.

En la época postrevolucionaria el fundamento de la educación fue el Artículo 3º de la Constitución de 1917. El proyecto de Carranza para descentralizar la educación no pudo operar en varios municipios por falta de recursos para sostener al magisterio, pero en otros lugares como la Ciudad de México no hubo problemas. En el proyecto de nación moderna la dispersión de la población se encontraba principalmente en el medio rural con un índice de analfabetismo del 80 % entre una población de 15 millones,⁵⁰ cifra muy alta por lo que José Vasconcelos, secretario de educación desplegó una cruzada por la alfabetización con la participación de los maestros. Esta cruzada se realizó con carencias y falta de condiciones sociales; a los caciques y curas les convenía una población rural analfabeta para seguir manipulando y explotando su fuerza de trabajo en las haciendas. La iglesia había estado a cargo de la educación durante siglos, generaba desconfianza a toda acción federal por temor a perder su dominación ideológica, además la alfabetización de comunidades originarias suponía amalgamar la educación en un solo proyecto de nación negando la pluriculturalidad de la nación. Al crearse la Secretaría de Educación Pública en 1921, las escuelas normales se encargaron de llevar los postulados institucionalizados del movimiento a la población mayoritariamente rural; en los gobiernos sucesivos los maestros siguieron participando en campañas alfabetizadoras, difusión del arte, ciencia, cultura, así como la propagación y defensa de la ideología postrevolucionaria.

En 1929, Calles mandó crear las primeras Escuelas Centrales Agrícolas, que más tarde se convirtieron en escuelas normales, para formar campesinos que vinculaban estudio con trabajo, así mismo se establecieron las casas del pueblo con enfoque de misión socializante y comunitaria. Después de concluida la lucha armada revolucionaria las escuelas normales formaron parte del proyecto nacional moderno, se adoptaron y quedaron bajo control central.

En 1934, con Lázaro Cárdenas en la presidencia se adoptó la educación socialista, la cual tenía un sentido progresista bajo el principio de laicidad, orientada a comprender racionalmente la evolución de la naturaleza y la sociedad, así que el Artículo 3º se reformó declarando la educación socialista para combatir los prejuicios y contrarrestar la influencia dogmática que históricamente había tenido la educación en manos de la religión. Las confusiones y

⁵⁰ INEGI [en línea]. Para mejor comprensión del índice de analfabetismo, éste se obtiene del porcentaje de personas de 15 y más en una población. En México, este indicador educativo ha bajado considerablemente en las últimas décadas. Del 25.8 % en 1970 bajó a 4.7 % en 2020, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1910/>, [consultado el 16 de marzo de 2023].

desconfianzas entre los sectores conservadores se manifestaron oponiéndose a la enseñanza socialista; la iglesia exageró pensando que México se convertiría en un país socialista, rechazaron este tipo de educación por “anticlerical” y “atea”, alegando la libertad de educación; no obstante, las escuelas campesinas se multiplicaron. En los planes de estudio de las escuelas normales se había incluido el socialismo científico y la historia del movimiento proletario adoptando el modelo soviético. La misión educativa de los maestros rurales era la organización social y fomento del nacionalismo, quienes andaban a 2 fuegos: entre los partidarios del progreso revolucionario y los conservadores, resistiendo a los tiroteos de ambas visiones.

En el contexto de la guerra fría, el normalismo rural fijó su postura al colaborar tácticamente con gobiernos nacionalistas, mientras se creaban condiciones para la revolución obrera, de acuerdo con los congresos de la Internacional Socialista. En 1935, los estudiantes matriculados en las Escuelas Regionales Campesinas (ERC) celebraron el primer congreso de la Federación de Estudiantes Campesinos en Roque, Guanajuato, cuyos dirigentes estaban adheridos al Partido Comunista Mexicano (PCM). Al año siguiente, una vez que decidieron colaborar con el gobierno cardenista, mientras mantuviera su orientación progresista, añadieron el término “Socialistas de México” denominándose FECSUM, que es una de las organizaciones estudiantiles más longevas de la actualidad.⁵¹ El plan de estudios de las ERC era de tres años; en los dos primeros años se formaban técnicos agropecuarios y/o maestros rurales, con el tercer grado. En primer grado estudiaban lengua nacional, agricultura, anatomía, agricultura elemental, ciencias sociales (elementos con orientación socialista y mejoramiento de la vida rural con ideas socialistas), dibujos, artes, educación física, ciencias naturales, industria rural, oficios rurales (curtiduría, talabartería, carpintería, herrería, hojalatería), canto, economía doméstica, entre otras. Para formarse como maestro rural, en tercer año estudiaban psicología educativa (niño, adolescente y adulto), puericultura, preparación de material didáctico, principios de la educación rural, organización y administración escolar, métodos de enseñanza, así como orientación socialista y legislación obrera y campesina, entre otras. La carrera estaba diseñada para satisfacer las necesidades de la población campesina, sin embargo, se dificultó sostener este tipo de escuelas por falta de maestros capacitados en cursos tan específicos, no había formadores de formadores suficientes.

⁵¹ LÓPEZ, M. "Los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales", pp. 1-38

En el período cardenista se impulsó tanto la educación como la industrialización. Las ERC, convertidas en normales rurales, eran internados mixtos y tenían como fin preparar técnicos agrícolas y/o maestros rurales con entrenamiento para el campo;⁵² también se fundó el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). La expropiación petrolera de 1938 fue posible en la coyuntura de la Segunda Guerra Mundial; los países imperialistas se disputaban la hegemonía en Europa, situación que distrajo al gobierno estadounidense restando importancia al impacto de la nacionalización petrolera. La industria nacional requirió de cuadros técnicos calificados que se formaron en el IPN, institución estratégica para el desarrollo tecnológico del país. También se adoptó y protegió a los exiliados de otros países; en Morelia se creó un internado España-México para los hijos de los desplazados y perseguidos por la guerra civil española, institución que aún funciona como internado de primaria.

En lo político, el gobierno trató de consolidar el régimen agrupando las organizaciones sociales (obreros, campesinos y sector popular) en el recién fundado Partido de la Revolución Mexicana (PRM), bajo un esquema de control corporativo. A los trabajadores de la educación no los pudo unificar porque estaban dispersos en varios sindicatos. Una razón obedece a que los maestros se formaban con distintas ideologías y los planes de estudio de las normales eran diferentes, por eso algunos eran partidarios de la educación conservadora, mientras que otros defendían la educación progresista y laica. En 1943, durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho, se unificaron los sindicatos magisteriales formando el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), organización corporativa desde su nacimiento. Algunos dirigentes sindicales que habían sido líderes de escuelas normales rurales fueron cooptados, mientras que otros, por su conciencia social, optaron por la lucha armada. El gobierno de unidad nacional unificó al magisterio, homologó los planes de estudio de las normales rurales y urbanas, eliminó las escuelas mixtas y abrogó el principio socialista de la educación. El país entró en un modelo desarrollador en industria y comercio, poco a poco la población rural se fue concentrando en los polos industriales. Con la Segunda Guerra Mundial (SGM) los bienes entraron en desabasto, entonces la educación normal ya no se enfocó a la formación de maestros rurales que apoyaran al campo, sino que ahora se enfocaban a la población obrera urbanizada.

⁵² MENESES, E. *Tendencias educativas oficiales 1821-1911*, p. 80.

Esta visión contrastó con la postura del estudiantado normalista rural quienes continuaron luchando para reivindicar el proyecto de las normales rurales, vigente actualmente si consideramos la cantidad de población rural del país.

Cabe recordar que en la primera mitad del siglo pasado hubo maestros linchados, agredidos por personas cargadas de odio, manipuladas por la iglesia y los caciques de las comunidades, quienes acusaban injustamente a los maestros rurales de “ateos”, “comunistas” y “herejes”. En 1968, el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz buscaba una justificación para cerrar más de la mitad de las normales rurales. Con esto intentaba desaparecer la FECSM, fundada por José Santos Valdés⁵³ impulsor del normalismo rural y la justicia social. La medida fue en vano porque la coyuntura del movimiento estudiantil y la efervescencia popular, crearon un caldo de cultivo en la formación de maestros con profunda conciencia social, vocación democrática y guerrillera de los años 70’s. Desde entonces, cada gobierno neoliberal asestó golpes al normalismo rural provocando resistencias. Las escuelas normales rurales han sido el blanco de ataques permanentes por la derecha denostando su labor y se les imputan calumnias que denigran su papel formativo porque son un foco importante de identidad profesional. Estas escuelas funcionan como internado, unas dedicadas a la formación de maestros de primaria y otras de preescolar. Por ejemplo, en la Escuela Normal Preescolar “Profra. Francisca Madera Martínez” de Panotla, Tlaxcala, perteneciente a la FECSUM, se forman en un ambiente de lucha y resistencia por conservar abierta esta oportunidad de superación para miles de jóvenes hijos de campesinos. Al grito de: “¡Las normales rurales las quieren desaparecer; nosotros con luchas y sangre las vamos a permanecer!”⁵⁴ fue la consigna de la marcha nacional normalista del Ángel al Zócalo a cien años de la creación de la primera escuela. Al referirse a la importancia de estas normales, una maestra egresada de preescolar enfatizaba: “[la escuela de Panotla] nos dio conciencia social, educamos para que los jóvenes sean conscientes de su realidad.”⁵⁵

El año 2022 fue histórico para los normalistas al cumplirse 100 años de las escuelas normales rurales, lograron sobrevivir un siglo desde la fundación de la primera escuela normal

⁵³ POY, L. “José Santos Valdés, figura central”, *La jornada* [en línea], 22 de mayo 2022, <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/05/22/politica/jose-santos-valdes-figura-central-del-normalismo/>, [consultado el 20 de marzo de 2023].

⁵⁴ ARELLANO C. y JIMÉNEZ N. “Movilización de estudiantes y maestros”, *La Jornada* [en línea], 23 de mayo 2022, <https://www.jornada.com.mx/2022/05/23/politica/005n1pol>, [consultado el 24 de marzo de 2023].

⁵⁵ ARELLANO, C. y JIMÉNEZ, N. “Movilización de estudiantes y maestros”, *La Jornada* [en línea], 23 de mayo 2022, <https://www.jornada.com.mx/2022/05/23/politica/005n1pol>, [consultado el 24 de marzo de 2023].

rural. En aquel entonces, pese a la oposición del ala conservadora del país, con la iglesia católica y los caciques al frente, el gobernador de Michoacán Francisco J. Múgica, el 22 de mayo de 1922 fundó la primera escuela normal rural en Tacámbaro, con muchas “turbulencias que acompañaron su nacimiento”.⁵⁶ En Michoacán, la Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga” de Tiripetío, símbolo del normalismo rural, ha representado el epicentro de acción política y pedagógica de los futuros docentes de básica; su proyecto educativo enfocado a prácticas agropecuarias, fomento de ciencia, arte, deporte y lucha por la justicia, ha resistido a un siglo de asedio, represión, rebeldía y carencias, por su capacidad de organización y respaldo social; para miles de jóvenes de comunidades marginadas, es la única oportunidad de estudiar una carrera donde encuentran su proyecto de vida con sentido crítico, reflexivo y de compromiso social.

El normalismo recibe golpes en todas las latitudes. En 2002, el Banco Mundial (BM) ofreció al gobierno de Chiapas un préstamo por 40 mdd con la condición de reconvertir todas las escuelas normales rurales en escuelas técnicas semi privadas; al acatar las recomendaciones, el gobierno de Salazar Mendiguchía procedió a dismantelar la Escuela Normal Rural de Matumactzá, de inmediato la comunidad normalista se movilizó para defender el carácter público y gratuito de la normal. Con exceso de la fuerza policiaca se arremetió con lujo de violencia contra los normalistas y sus familias: niños, mujeres y ancianos, atrincherados en el internado; hubo detenciones arbitrarias, tortura, asesinato y cárcel a 150 personas, entre alumnos, familiares y personal. A pesar de la caravana Tuxtla Gutiérrez-Ciudad de México y negociar en Secretaría de Gobernación, al final la visión privatizadora del BM se impuso en 2004: se demolieron los dormitorios y el comedor. Para los estudiantes humildes indígenas y bilingües: choles, tojolabales y tzotziles, esta escuela era “una madre para nosotros donde nos ha cobijado, pues. Matumactzá es la única esperanza en la vida de nosotros pues”⁵⁷ -decía un

⁵⁶ HERNÁNDEZ, L. “Cien años de normalismo”, *La Jornada* [en línea], 26 de abril de 2022, <https://www.jornada.com.mx/2022/04/26/opinion/014a2pol>, [consultado el 25 de marzo de 2023]. La primera escuela normal rural fundada en Tacámbaro se declaró en huelga estudiantil en 1923 para rechazar a un director no preparado, se separó de la SEP, la rescató temporalmente la Universidad Michoacana, se mudó a Erongarícuaro, Pátzcuaro, Huetamo, Encarnación y La Huerta. Desde 1949, finalmente se estableció en Tiripetío, como Escuela Normal Rural “Vasco de Quiroga”. El 11 de mayo de 2022 el Congreso del Estado de Michoacán entregó a esta escuela normal la Medalla Michoacán al Mérito Docente, entre opiniones encontradas.

⁵⁷ CONGRATULATED FILM, “Granito de arena”. La expresión se toma de un testimonio de un estudiante en el minuto 2:18 del documental, <https://www.youtube.com/watch?v=ONbyGPLxqjw>, [consultado el 07 de abril de 2023].

estudiante. Al año siguiente el gobierno autorizó solamente 40 matrículas de nuevo ingreso para más de 1500 aspirantes, evaluados por una agencia privada;⁵⁸ los nuevos matriculados tuvieron que rentar y pagar sus alimentos, consumándose un golpe más al normalismo rural. Con el tiempo, las coyunturas políticas les han ido permitiendo recuperar poco a poco lo dañado en aquel momento.

Revisando la prensa, en julio de 2008, la Escuela Normal Rural “Luis Villarreal” de El Mexe, Hidalgo recibió un severo golpe al consumarse el cierre definitivo de una institución donde se formaron personajes del partido oficial, de la oposición y luchadores sociales como Lucio Cabañas y Genaro Vázquez; la embestida inició en 1994 con el entonces gobernador Murillo Karam reduciendo gradualmente la matrícula alegando excedente de maestros en el estado.⁵⁹ En el 2000, derivado de una cadena de conflictos no resueltos que escaló en fuertes tensiones entre el movimiento estudiantil y gobierno, éste ordenó el desalojo de una huelga de hambre normalista en Pachuca frente a palacio de gobierno; simultáneamente los agentes policiacos allanaron la normal, pero fueron impedidos y capturados por mayor número de padres y alumnos, la indignación era tanta que amagaron con lincharlos o prenderles fuego debido a las detenciones violentas de la contraparte. Para distender el conflicto se negoció el intercambio de elementos detenidos por ambos bandos. El cierre de la escuela era inminente con el gobierno de Osorio Chong mediante foros de consulta y evaluación para determinar el destino de la normal. En 2003, se determinó cerrar el internado acusando al estudiantado de autogobierno y abuso de alumnos de nuevo ingreso. Para ocultar la embestida, reubicaron al estudiantado para recibir clases alternas mientras se remodelaba la escuela; se trataba de un distractor para ganar tiempo en la reducción gradual de la matrícula, para cuando se dieron cuenta, la última generación era de 72 maestros rurales. El fin de la emblemática normal es simbólica por sus 86 años formando docentes para el campo, en amplias instalaciones con aulas, hectáreas de cultivo, dormitorios, alberca, canchas deportivas y gimnasio, dejando el paso a una universidad politécnica.

⁵⁸ CONGRATULATED FILM, “Granito de arena”. La información se toma del narrador en el minuto 8:40 del documental, <https://www.youtube.com/watch?v=0NbyGPLxqjw>, [consultado el 07 de abril de 2023].

⁵⁹ CAMACHO, C. “Adiós a la normal rural”, *La Jornada* [en línea], 7 de julio 2008, <https://www.jornada.com.mx/2008/07/07/index.php?section=estados&article=034n1est>, [consultado el 09 de marzo de 2023].

En la inauguración del ciclo escolar 2008-2009, inspirada en Osorio Chong, la lideresa del SNTE Elba Esther Gordillo, arremetió contra las escuelas normales frente a Felipe Calderón: “¡No es posible seguir formando docentes cuando no hay mercado de trabajo! Queremos que las instituciones que hasta hoy eran normales sean instituciones para técnicos en turismo, técnicos en actividades productivas”.⁶⁰ Sin sentido común, la líder avalaba el cierre de normales públicas que nutrían de agremiados al sindicato, exigía dejar solamente “cinco centros de excelencia académica” para formar a los futuros docentes contratados. Gordillo traicionaba al normalismo justificando las inciertas condiciones laborales de los docentes: sin plazas automáticas, contratos con examen de oposición y miles de docentes desempleados trabajando de taxistas y meseros. Por su parte, la CNTE recién se había desgastado luchando contra la reforma a sus pensiones en 2007, los trabajadores electricistas de Luz y Fuerza del Centro defendían su materia de trabajo, el gobierno prohibió los plantones en el Zócalo y adquirió material antimotines del exterior, pero las coyunturas pueden girar a favor de los agredidos si el gobierno *morenista* de Hidalgo da la mano a la normal de El Mexe.

Con los gobiernos *prianistas* de Vicente Fox, de Felipe Calderón y de Enrique Peña Nieto, las escuelas normales sufrieron golpes fuertes en la reducción de su matrícula mediante una estrategia en escalera, se trataba de una desaparición silenciosa. Primero, el gobierno federal no creaba el número suficiente de plazas, entonces los gobiernos de los estados se vieron obligados a reducir la matrícula en las escuelas formadoras de docentes vía reducción del número de alumnos por grupo o la eliminación progresiva de matrículas en las escuelas normales. Los funcionarios estatales argumentaban que la carrera de maestro era difícil porque estaba muy competida cuando había claves vacantes. Al no haber plazas del gobierno federal se provocaba un rezago de varias generaciones en espera de un empleo, los nuevos maestros buscaban un interinato o se contrataban en escuelas privadas, lo cual desalentaba el ingreso a la carrera de magisterio. En espera de exámenes de oposición, los egresados normalistas experimentaron el desempleo, aunado a que en los concursos de oposición participaban egresados de las universidades, a pesar de que en algunas zonas urbanas del país la población escolar crecía por la migración.

⁶⁰ AVILÉS, K. y HERRERA, C. “Cerrar escuelas públicas”, *La Jornada* [en línea], 19 de agosto 2008, <https://www.jornada.com.mx/2008/08/19/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>, [consultado el 09 de abril de 2023].

Los días 26 y 27 de septiembre de 2014, ocurrió un doloroso golpe contra el normalismo con la desaparición forzada o muerte de 43 normalistas de la Escuela Normal Rural “Isidro Brugos” de Ayotzinapa en Iguala Guerrero, quienes se disponían a tomar autobuses para participar en la marcha del 2 de octubre en la ciudad de México. Los estudiantes, sin saberlo, habían tomado un autobús con cargamento de droga y dinero perteneciente al grupo criminal Guerreros Unidos. En las supuestas investigaciones, la PGR del gobierno de Peña Nieto comunicó en febrero de 2015 la “Verdad Histórica” de que los jóvenes habían sido incinerados en el basurero de Cocula. Ante la indignación e incredulidad de los familiares, organizaciones sociales, defensores de derechos humanos y prensa independiente, el gobierno admitió la intervención del Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes (GIEI), cuyas investigaciones desmintieron la hipótesis gubernamental. Tras 14 meses de presiones y amenazas, el GIEI abandonó el país. En 2019, el gobierno de López Obrador prometió esclarecer la desaparición de los 43 normalistas, para lo cual facilitó la continuación de los trabajos de investigación del GIEI, quienes dejaron su mensaje final “Hoy es todavía”,⁶¹ donde expresan que la reconstrucción de los hechos al revisar documentos del ejército, la marina y los servicios de inteligencia, se logró tejer una nueva narrativa que evidencia la participación de agentes del estado co participantes en la desaparición forzada o muerte de los normalistas quedando pendiente esclarecer y hacer justicia por este crimen de estado.

1.1.4. Consecuencias de las políticas educativas en la formación docente. Algunas de las políticas educativas implementadas sobre reformas educativas, profesionalización, financiamiento privado y laborales han tenido consecuencias para beneficio, pero también para perjuicio en la formación inicial.

En las 2 últimas décadas, las reformas educativas en la formación inicial se fueron desfasando entre el subsistema de normales y la educación básica. En los años 90’s se reformaron los planes de estudio en la formación inicial de manera gradual y discontinua. En 1997 en primaria; y en 1999, en preescolar y secundaria. El fondo de la reforma curricular demostraba la continuidad del abandono a las normales, de tal manera que el nuevo currículum se rebajó intencionalmente con respecto al anterior. Se cambió de enfoque formativo de docente investigador del plan de estudios 1984, mediante la anulación de cursos fundamentales de

⁶¹ GIEI, “Hoy es todavía”, GIEI [en línea], 2023, <https://prensagieiayotzi.wixsite.com/giei-ayotzinapa> [consultado el 14 de agosto de 2024].

pedagogía, psicología e investigación. Por el contrario, los nuevos planes de enfocaron a las competencias, como técnicos operarios de programas de educación básica, dejando en evidencia la desconfianza hacia las escuelas normales y la desprofesionalización magisterial. Por ejemplo, para obtener el grado, los sustentantes defendían un ensayo analítico explicativo de un aspecto de su práctica, de acuerdo con las orientaciones académicas para elaborar el documento de titulación. Además, el desfase entre los planes de formación docente con educación básica era notable. Las reformas en básica no se vinculaban estrechamente con las de normales, o viceversa que sería lo ideal. Corrieron planes de preescolar en 1992, 2004, 2011 y 2017; de primaria en 1993, 2009, 2011 y 2017; y, de secundaria en 1992, 1993, 2006 y 2017. Las autoridades intentaban consolidar el enfoque competencial en educación básica, con vacíos y contradicciones, mientras que en las normales la reforma curricular se fue rezagando.

En las últimas reformas curriculares de 2012 y 2018, las escuelas normales de Michoacán se opusieron al centralismo federal saliéndose del control educativo y político, pero tampoco dieron pasos firmes en su autonomía curricular y profesionalización. Cuando los gobiernos neoliberales, con facultad constitucional, determinaban unilateralmente el rumbo educativo en la formación magisterial desde el escritorio, se alejaban de las necesidades formativas, exigencias de desarrollo educativo de las comunidades y visión de proyecto nacional de las clases subalternas. Los cambios radicales exigidos a las escuelas normales, incluso con medidas represivas, tendían a homogeneizar docentes con planes de estudio de escasa vinculación con educación básica. La vacilante autonomía curricular concedida a las escuelas normales suponía temores de reconocimiento a diferencias culturales, así como una decidida participación de comunidades normalistas en el diseño curricular; al final del día se imponían reformas curriculares con enfoques prescritos por agentes externos. Las medidas decretadas para fortalecer y transformar las instituciones formadoras de maestros no serían suficientes, aunque las autoridades concedían parte de sus atribuciones legales a las escuelas normales para diseñar algunos programas de los planes de estudio, mientras la política educativa hacia las escuelas normales era de abandono y ambivalencia entre autonomía y control. Una consecuencia académica en las escuelas normales, a falta de condiciones laborales, son las prácticas formativas instituidas con patrones formativos seguros afirmando que los futuros maestros se forman en la práctica o por aplicación de teorías.

Las políticas de profesionalización en las escuelas normales se ligaron al financiamiento a través de programas federales. Desde 1996, las autoridades crearon políticas y programas para transformar y profesionalizar la formación inicial; el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN), contenía líneas de acción integrales para convertir las normales en instituciones de educación superior,⁶² ambigüedad que hace dudar si son o no de nivel superior y supone un abandono de 12 años hacia las escuelas (de 1984 a 1996). De 2002 a 2013, se inició el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN), en su primera etapa mejoraba la infraestructura y equipamiento de las normales: laboratorios de inglés, matemáticas, biblioteca, canchas, sanitarios, mobiliario, equipo de cómputo, entre otros, pero el fondo no era mejorar la fachada, sino transformar las prácticas formativas para profesionalizar la planta docente. En 2016 se implementó la Estrategia Nacional para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales con el fin de armonizar los planes de estudio con los de educación básica; se trataba de una estrategia neoliberal donde los estudiantes normalistas deberían aprender inglés, someterse a un reglamento meritocrático de ingreso y promoción de profesores, y aprovechar las relaciones de las normales con universidades e instancias nacionales y extranjeras mediante estancias. Al principio se ejercieron recursos para fortalecer el inglés con docentes y alumnos realizando cursos en Canadá, Estados Unidos y Francia, pero sin lograr las suficientes certificaciones que pedía la federación, por lo tanto, estos programas se fueron diluyendo. Incluso las evaluaciones educativas realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), los escasos resultados en las normales se atribuyen al “deficiente desarrollo académico de sus plantillas de profesores”,⁶³ entre otros factores de infraestructura, planeación, evaluación, políticas de sustitución de personal y falta de vinculación con otras instituciones, sin embargo, con las políticas de la DGE SuM se han redoblado esfuerzos de profesionalización con resultados favorables en el aumento de docentes con perfil PRODEP, la formación de 244 cuerpos académicos, congresos nacionales de formadores de inglés, aumento en las contribuciones CONISEN, en los últimos 7 años, en 2023, ascendió a 738, por encima de las 259 contribuciones del 2017.

⁶² MEDRANO, V.; ÁNGELES, E.; MORALES, M. *La educación normal*, p. 18.

⁶³ MEDRANO, V.; ÁNGELES, E.; MORALES, M. *La educación normal*, p. 16.

La política privatizadora y de apertura han provocado el cierre de escuelas normales públicas ha continuado su marcha silenciosa. Hoy en día, la formación de maestros de educación básica se imparte en 436 instituciones formadoras de docentes, entre escuelas normales nacionales, estatales, rurales, urbanas, regionales, experimentales, institutos y universidades (267 públicas y 169 privadas).⁶⁴ De acuerdo con la estadística oficial, de 1984, año en que se elevó la carrera de maestro a grado de licenciatura, el número de escuelas públicas y estudiantes normalistas bajó considerablemente hasta 2018, después de múltiples reformas.⁶⁵ Resulta que las escuelas normales no son las únicas instituciones encargadas de la formación de docentes, también está la UPN, con centros y sub centros en todo el país, además otras IES como universidades públicas, privadas e institutos estatales. La reducción más drástica en la formación inicial se observó en el período de 2014 a 2018,⁶⁶ durante el gobierno de Peña Nieto quien inhibió considerablemente la participación de las normales públicas en la formación docente, a través de la apertura de plazas al público en general. En ese contexto, en Michoacán es frecuente la movilización estudiantil en la lucha por conservar el número de matrículas de las 8 escuelas normales oficiales, donde se manifiestan posturas encontradas. Por su parte, el gobierno declara falta de presupuesto para sostener más plazas justificando las claves con un mínimo de alumnos por grupo, criterio sujeto al crecimiento del índice poblacional. En sentido contrario, el sindicato y estudiantado normalista hay escuelas sin maestro en lugares apartados, la jubilación de docentes cada año sería el equivalente a los nuevos ingresos y la formación docente es una carrera de estado. La norma de un mínimo de alumnos por grupo obedece a una visión educativa con criterios de costo-beneficio para ahorrar gasto público, no para una atención de calidad y calidez.

Las políticas educativas de concursos de oposición fueron más bien laborales con la desaparición de plazas automáticas. Lo real es que la necesidad de servicio educativo en las comunidades apartadas sigue sin resolverse. ¿Por qué tendría que aplicarse un criterio de un

⁶⁴ MEDRANO, V.; RAMOS, E. *La formación inicial*, pp. 54-55. En la tabla 5.1 se ilustra el número de alumnos, docentes y escuelas de educación normal, desde los años 70's hasta el ciclo escolar 2017-2018.

⁶⁵ MEDRANO, V.; RAMOS, E. *La formación inicial*, p. 54. De 318 escuelas en 1984 pasó a 267, es decir 51 escuelas normales cerradas; de 83,864 alumnos en 1984, pasó a 77,932 alumnos en 2018, sin considerar el incremento de la población en edad de educación superior.

⁶⁶ MEDRANO, V.; RAMOS E. *La formación inicial*, pp. 54-55. En la tabla 5.1 se ilustra el número de alumnos, docentes y escuelas de educación normal, desde los años 70's hasta el ciclo escolar 2017-2018. En el período 2014-2018, de 101,722 alumnos bajó a 77,932; de 12,285 docentes bajó a 11,472; y, de 274 escuelas normales bajó a 267.

mínimo de alumnos por grupo para justificar una plaza docente si cuando se trata de grupos numerosos en zonas urbanas con tasas de crecimiento constante, la autoridad no precisa límites? Tampoco tiene que ver el movimiento migratorio intra e interestatal motivado por inseguridad, búsqueda de oportunidades educativas y de empleo. Michoacán y Oaxaca presentan una razón de 19 alumnos por grupo⁶⁷ de primaria en un 70 %; esto es una conquista ante las presiones del magisterio y normalistas para sostener plantillas en las escuelas, independientemente del número de alumnos. Dada la inseguridad y desintegración organizada, el medio para lograr calidad y calidez en educación básica, tendría que ser con el criterio invertido: justificar los grupos por un número máximo de alumnos. Otro problema es que en escuelas urbanas donde hay grupos saturados de alumnos, no se dividen para justificar más plazas docentes. Se necesita planear la formación inicial y asignación laboral al ser una carrera de estado, sin sacrificar matrículas públicas sino privadas. El concurso público de claves docentes con Peña Nieto provocó protestas normalistas, desestabilización y pérdida de identidad docente. Si bien, en este sexenio se abrogó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) que abrió las plazas a otras profesiones; sin embargo, en la nueva Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMyM),⁶⁸ tienen preferencia los egresados normalistas para contratarse, pero permanece el filtro del examen y otras coartadas como el organismo que asigna las plazas. En el sexenio peñista muchos maestros quedaron desempleados, por eso la brecha entre el número de sustentantes para obtener plaza y los maestros titulados normalistas se ampliaba.⁶⁹

En agosto de 2012 se publicó un decreto para reformar 4 programas de licenciatura en la formación de docentes: preescolar, regular e indígena; y primaria, regular e indígena. Esta reforma educativa abrió la puerta a las reformas estructurales. El 02 de diciembre, el titular del Ejecutivo y líderes de los 3 principales partidos (PRI, PAN y PRD), signaron el denominado

⁶⁷ MEDRANO, V.; RAMOS, E. *La formación inicial*, p. 28.

⁶⁸ CÁMARA DE DIPUTADOS, *Ley General del Sistema*, en el Capítulo II, De la admisión y promoción en educación básica. El artículo 39o. Establece que para la admisión al servicio docente se hará mediante una evaluación multifactorial de conocimientos, aptitudes y experiencia que incluye: formación docente, acreditación de estudios, promedio, cursos extracurriculares, movilidad, dominio de lengua extranjera y experiencia

⁶⁹ MEDRANO, V.; RAMOS, E. *La formación inicial*, p. 25. En el ciclo 2014-2015 se registraron 130,503 aspirantes a plaza de educación básica, pero se asignaron 29,808 plazas; en el ciclo 2017-2018 se registraron 130.931 aspirantes a plaza de educación básica, pero se asignaron 40,060 plazas. La brecha entre el número de plazas disponibles y el número de sustentantes reguló la matrícula en las normales, interpretándose como desempleo abierto de docentes. Gráfica 1.9.

“Pacto por México”. El acuerdo aparentaba asegurar el “crecimiento y desarrollo del país” con acuerdos en cinco grandes temas: “1) Sociedad de Derechos y Libertades; 2) crecimiento económico, el empleo y la competitividad; 3) Seguridad y Justicia; 4) Transparencia, Rendición de Cuentas y Combate a la Corrupción; y 5) Gobernabilidad Democrática”.⁷⁰ En realidad se trataba de un paquete de 11 reformas estructurales que provocaron la pérdida de soberanía, desincorporación de recursos de la nación o privatizaciones y el saqueo de riqueza. Los cambios sustanciales incluyeron: “Reforma Energética, Reforma en Materia de Competencia Económica, Reforma en Materia de Telecomunicaciones y Radiodifusión, Reforma Hacendaria, Reforma Financiera, Reforma Laboral, Reforma Educativa...”⁷¹ entre otras. La reforma educativa se denominó la “madre de todas las reformas”, la cual desencadenó una fuerte oposición del magisterio nacional, principalmente de la CNTE, donde los docentes democráticos denunciaron que los cambios no eran pedagógicos, sino que afectaban las relaciones laborales, es decir la evaluación que promovían se desnudaba con el carácter laboral.

Admitida como tal, la reforma laboral se ocultó entre las reformas curriculares de las escuelas normales, sin embargo, en 2012 la reforma curricular normalista nació impugnada, fue un ensayo para profundizar el enfoque competencial; la ambivalencia política estancó por al menos 6 años al resto de programas de licenciaturas para la formación inicial de docentes, sobre todo los de secundaria, rezagados desde 1999. Si bien, en la malla curricular de las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria se recuperaron cursos para fortalecer la formación científica, pedagógica y humanista, abandonados en el pasado, pero con el enfoque competencial lo hacía inviables. Se agregaron cursos de teorías del aprendizaje, filosofía de la educación, educación histórica, herramientas básicas para la investigación educativa, observación y análisis de la práctica educativa, inglés, TIC’s, entre otros. Durante los meses de “consulta” del nuevo plan, docentes y estudiantes de Ciudad de México, Veracruz y Michoacán nos movilizamos en rechazo a la enmienda por considerarla neoliberal. En nuestro estado los estudiantes de la Organización de Normales Organizadas en el Estado de Michoacán (ONOEM), se fueron con toda la fuerza para rechazar el plan, la respuesta del estado fue brutal reprimiendo primero y luego negociando con el estudiantado, después hubo esfuerzos para construir el currículum alterno al oficial, pero en el intento se diluyó.

⁷⁰ SRE. *Pacto por México*, p. 1.

⁷¹ SRE. *Reformas estructurales*, p. 1.

De 2012 a 2018, con la política educativa de la SEP para reducir las normales se tejió una narrativa para “quitar el monopolio” a las escuelas normales en la formación docente atentando contra su misión histórica y la SEP contrató maestros “idóneos” mediante exámenes de oposición. La agresión al normalismo dejaba en desventaja a los normalistas para obtener plaza, pues sus estudios eran exclusivos para ejercer la docencia, no otra carrera. En cambio, los universitarios tenían la opción de ejercer su carrera y la docencia. No fueron suficientes 6 años de confrontación con el gobierno peñista, sino que en 2018 se lanza la segunda reforma curricular dirigida esta vez a 18 programas de licenciaturas en la formación docente; sin embargo, en Michoacán se impuso lo real y los normalistas rechazaron el plan contenido en el Acuerdo 14/07/18 de los nuevos planes de las escuelas normales,⁷² cabe señalar que fue derrumbado por normalistas y sindicato. Lo curioso fue que el estudiantado expuso argumentos exigiendo el otrora rechazado plan 2012, presentando en diferentes instancias algunas debilidades como argumentos. Por ejemplo, desaparecía teoría pedagógica y filosofía educativa, sustituían educación histórica por cursos “equivalentes”. Finalmente, la ONOEM y la sección sindical se movilizaron hasta lograr un acuerdo con la SEP para trabajar los planes anteriores y la autoridad federal quedó debilitada. En lo laboral, el gobierno de Andrés Manuel López Obrador abrogó la LGSPD por la LGSCMyM, no obstante, prevalecen los resabios de la reforma, por eso la agenda principal del estudiantado normalista y del magisterio sigue siendo la admisión automática al sistema educativo, demanda que se asoma en cada acción política que realizan.

1.2. Preparación para el aprendizaje y la enseñanza de ciencias sociales e historia

El trayecto de preparación para el aprendizaje y la enseñanza en la formación es una secuencia de cursos donde se estudian contenidos disciplinares para su enseñanza en preescolar a través de los campos formativos de lenguaje, pensamiento matemático y exploración del mundo natural y social, en éste último se trabajan contenidos de ciencias sociales e historia. De las problemáticas identificadas en las prácticas de estos campos surge la mayor parte de las temáticas para los documentos de titulación del estudiantado. Los cursos de lo social en la

⁷² SEGOB, ACUERDO número 14/07/18. DOF [en línea], https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0 ,

formación docente van cambiando de enfoque de un plan a otro, así como ocurre con los campos formativos en el plan de preescolar, en cuya relación no siempre hay la congruencia esperada.

En el Plan 1999 se ubicaban los cursos de exploración y conocimiento del mundo natural y social I y II;⁷³ en éstos se pretendía que el estudiantado conociera la evolución del pensamiento infantil sobre el medio físico y social, la influencia de la familia en sus experiencias; que diseñara estrategias para canalizar la curiosidad infantil al acercarse a los fenómenos naturales para preguntar, formular hipótesis y explicar, con sencillos experimentos y manipulando objetos. El valor educativo atribuido a este campo era más disciplinar que para el desarrollo personal; se fundamentaba en que las experiencias de acercamiento y exploración del mundo natural estimulan el desarrollo de habilidades intelectuales para comprender cómo se relacionan los fenómenos con los seres vivos y el entorno en que viven. En cambio, en el Plan de estudios 2012, con la introducción de la educación histórica se enfoca a la formación de conceptos y el trabajo con fuentes mediante la aplicación de metodologías propias de la epistemología de la historia.

1.2.1. La educación histórica en el Plan de estudios 2012. La reforma curricular de 2012 se basa en competencias, el régimen buscaba una supuesta armonía entre las normales y educación básica, elevar la calidad y refrendar el papel de las normales en la formación docente. Se firmó el Acuerdo 650 por el que se estableció este plan de estudios para la formación de maestros de preescolar,⁷⁴ con 3 orientaciones: enfoque en el aprendizaje, enfoque competencial y flexibilidad curricular.

Es importante considerar que el enfoque por competencias se importó del ámbito empresarial y productivista, por eso se cuestiona la supuesta perspectiva sociocultural en que se fundamenta el plan porque cae en el desempeño del estudiantado con estándares curriculares. En lo teórico, las competencias movilizan saberes y conocimientos para resolver una situación, es la capacidad para resolver problemas reales tomando decisiones, actuando y reflexionando, por eso se dice que son holísticas, sin embargo, la evaluación procura mejorar continuamente la competencia. A una competencia se le asigna el nivel de logro de acuerdo con la complejidad,

⁷³ SEP. *Licenciatura en educación preescolar*, pp. 60-61.

⁷⁴ SEGOB. *Acuerdo número 650*, DOF [en línea], 2012, <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>, [consultado el 26 de abril de 2023].

pero el nivel de desempeño lo determina una instancia externa privada, de ahí su carácter productivista. Con base en lo anterior se entiende la competencia como:

desempeño que resulta de la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, así como de sus capacidades y experiencias que realiza un individuo en un contexto específico, para resolver un problema o situación que se le presente en los distintos ámbitos de su vivir.⁷⁵

En teoría el enfoque competencial es resolver problemas específicos que trascienden lo académico, personal y social desarrollando la enseñanza significativa; la evaluación de las competencias recoge evidencias para valorarlas con un marco de referencia de unidades y criterios de desempeño de acuerdo con un perfil de egreso determinado; esto implica que las competencias en las normales tiende a una formación homogeneizante para una sociedad de control, incompatible con una formación individualizada, estudiante por estudiante, que reconoce el proceso de cada persona que se forma.

La malla curricular del plan 2012 tiene 5 trayectos formativos: Psicopedagógico, Preparación para la enseñanza y el aprendizaje, Lengua adicional y tecnologías de la información y la comunicación, Optativos y Práctica profesional. Los trayectos son segmentos disciplinarios de cursos del mismo tipo o que se relacionan, los cuales aportan “teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas”⁷⁶ para fortalecer la formación profesional.

Centrándonos en el trayecto de Preparación para la enseñanza y el aprendizaje abordan saberes disciplinarios para aplicarlos, dominio de conceptos, procedimientos de investigación y diseño de estrategias para las prácticas; se pretende vincular el estudio de las disciplinas con los campos formativos de educación básica, realizar prácticas sociales del lenguaje, conceptos y lenguaje matemático, formación científica y tecnológica, conocimiento y análisis integral de la dimensión geográfica natural y cultural, con sus componentes económicos, políticos, sociales y culturales, importancia del arte en el desarrollo del educando y elaboración de instrumentos de evaluación. En este trayecto se ubican los cursos de educación histórica.

Educación histórica en el aula. Este curso tiene como finalidad proveer de herramientas a las y los estudiantes normalistas para identificar las propuestas recientes sobre educación histórica,

⁷⁵ SEGOB. Acuerdo número 650, p. 8.

⁷⁶ SEGOB. Acuerdo número 650, p. 14.

analizar los contenidos de historia en preescolar, enfocarse en el pensamiento histórico del alumnado a partir de ideas y conceptos para innovar la enseñanza de cultura y vida social tomando en cuenta las características del contexto de prácticas, para eso se consultan diversos autores que han teorizado sobre el paradigma. El enfoque del curso es la comprensión de cómo se construye el conocimiento histórico mediante la formulación de preguntas, planteamiento de hipótesis, aplicación de metodologías y construcción de conclusiones propias. Entre las actividades formativas del estudiantado se propone participar en debates y conocimientos de historia, aprendizaje de la disciplina y prácticas docentes para favorecer conceptos y contenidos de historia con el alumnado. Es difícil aplicar el enfoque primero con el estudiantado y éste a su vez con niños preescolares, si el formador de educadoras carece de preparación para aplicar el método histórico, aunado a ir más allá en el sentido de que la educación histórica debería considerarse como medio para el desarrollo personal y social de la niñez.

La educación histórica que emula el trabajo del historiador debe considerar la adquisición de nociones temporales y el trabajo con fuentes, haciendo énfasis en el pensamiento histórico y el aprendizaje de la historia en el alumnado, interactuando con fuentes primarias pertinentes y aplicación de metodologías para la innovación en las prácticas. También se debe considerar que los hechos históricos tienen diversas interpretaciones históricas con fuentes secundarias sobre acontecimientos, personas y períodos.⁷⁷ Para llenar vacíos formativos buscamos estrategias de auto habilitación a fin de orientar al estudiantado, documentamos experiencias de educación histórica mediante narrativas del estudiantado,⁷⁸ así como buscamos charlas con expertos para orientar propuestas de ciencias sociales en el nivel inicial.

El curso es extenso para un semestre, por lo cual modificamos unidades completas. Se inicia con situaciones problemáticas del estudiantado para reflexionar sobre el sentido y función de la historia en la formación docente y su relación con el campo Exploración y comprensión del mundo natural y social. En la unidad 1, se analizan textos para comprender la historia como disciplina y se analizan aportaciones de las escuelas historiográficas. En la unidad 2, se identifican los conceptos de primer y segundo orden y se estudia qué son las fuentes primarias y secundarias. En la unidad 3, se estudia la metodología de la educación histórica, se analizan los contenidos curriculares de preescolar en este campo y se promueve el análisis del currículo

⁷⁷ DEGESPE. *Educación histórica en el aula*, p. 4.

⁷⁸ HERNÁNDEZ, E., “La relevancia histórica en las narrativas”.

en relación con la formación de nociones de conceptos de tiempo,⁷⁹ con la finalidad de socializar para comprender la sociedad,⁸⁰ por el alumnado. En la unidad 4, se planifica una secuencia didáctica para favorecer el pensamiento histórico, en especial la imaginación, mediante la interacción con audios, objetos y monumentos que sirvan de apoyo para que el alumnado cuente su propia historia. Previamente se diagnostica sobre la imagen que los niños tienen de la historia y se diseñan estrategias y materiales educativos pertinentes.

La aplicación del enfoque de educación histórica en preescolar presenta dificultades al trabajar con fuentes en el aula, si no se utilizan objetos significativos. Se dificulta la formación inicial de educadoras si el estudiantado no trabaja temáticas de su entorno e interés, así como si el profesor del curso no actualiza su perfil. En las orientaciones didácticas se recomienda analizar los contenidos de Exploración y comprensión del mundo natural y social, estudiar el enfoque pedagógico, diversificar las referencias consultadas, evaluar con instrumentos cualitativos, diseñar propuestas de intervención innovadoras y utilizar metodologías globalizadoras.

Para valorar el curso se sugiere aplicar la evaluación sumativa y formativa con rúbricas cuyos criterios focalizan la autonomía estudiantil, fortalecimiento de concepciones y elaboración de conclusiones propias, lo cual se intenta, sin embargo, prevalece la evaluación cuantitativa. Por un lado, se sugiere utilizar instrumentos de evaluación cualitativa como notas, rúbricas, escalas estimativas, portafolios de evidencias, incluso se sugieren exámenes. Los productos sugeridos son ensayos, análisis de fuentes primarias, proyectos, entre otros. La evaluación se concibe como el nivel de “apropiación de los conceptos teóricos de la historia como disciplina científica y los avances de investigación sobre el desarrollo del pensamiento histórico.”⁸¹ Es importante señalar que la educación histórica no figura como curso con un peso específico para reinscribirse al siguiente semestre en caso de no acreditar. Se siguen privilegiando cursos operatorios; por ejemplo, de acuerdo con el reglamento de evaluación, no podrán reinscribirse los alumnos que adeuden inglés, TIC’s, aritmética o lenguas originarias (en la licenciatura intercultural),⁸² como se observa la educación histórica carece de peso. La

⁷⁹ DEGESPE. *Educación histórica en el aula*, p. 7.

⁸⁰ DEGESPE. *Educación histórica en el aula*, p. 7.

⁸¹ DEGESPE. *Educación histórica en el aula*, pp. 8-9.

⁸² DGESUM. *Normas específicas*, pp. 6-7.

evaluación se regula por normas que nunca las aplicamos, donde cada unidad corresponde a un período de evaluación acreditado con un mínimo de 7, como derecho a evaluación global al término del semestre. Las evaluaciones parciales de cada unidad no tienen ninguna relación con la evaluación global. El nivel de desempeño de la global determina la evaluación semestral, en una escala de 6 a 10. Si un estudiante saca 10 en cada parcial y un 6 en la global, su evaluación final es 6, lo cual demuestra el espíritu competencial de desempeño individual.

Educación histórica en diversos contextos. Este curso tiene como finalidad que el estudiantado normalista identifique espacios de aprendizaje de la historia fuera del aula y fortalezca el concepto de tiempo para darse una idea de cómo favorecer con el alumnado el pensamiento histórico y comprensión histórica.⁸³ Se proponen actividades como la visita a zonas arqueológicas, museos, exposiciones artísticas y lugares históricos. Con la niñez se tratan nociones de antes, ahora, viejo, nuevo, ayer, hoy, mañana, hace muchos años, entre otros. El estudiantado parte del hecho de que el alumnado tiene cultura de historias en una diversidad social, familiar y étnica.

Se manejan las mismas competencias del curso anterior, añadiendo la valoración del patrimonio al visitar sitios, lo cual se complica por los temas de seguridad y políticas de algunos jardines de niños en relación con las excursiones restringidas. Al inicio del curso se problematiza si las futuras educadoras y el alumnado podrían aprender historia en el arte, familia, comunidad, medios de comunicación y otros escenarios; si el patrimonio es exclusivo para antropólogos e historiadores; si el alumnado puede percibir o medir el tiempo, con qué estrategias y para qué lo haría; también se cuestiona si el estudiantado puede distinguir entre textos historiográficos y literarios, además de reflexionar que un hecho histórico tiene sesgos y puntos de vista diferentes. El curso es muy amplio, también modificamos algunos contenidos cambiando unidades completas, o bien alguna unidad del curso anterior no abordada, se impartía en éste.

En la unidad 1, se socializan las nociones y experiencias que el estudiantado ha tenido aprendiendo historia fuera del aula en la interacción con zonas arqueológicas, museos, conferencias, películas, entre otros. Se identifica que el aprendizaje fuera del aula siempre trae buenos recuerdos, lo cual puede ser ideal para diseñar propuestas innovadoras. Las evidencias propuestas son: podcasts, videos, resúmenes, esquemas, entre otras. En la unidad 2, se estudia

⁸³ DGESPE. *Educación histórica en diversos contextos*, p. 2.

una metodología para visitar sitios históricos, adaptando la didáctica de las salidas para crear tipos de actividades viables con el alumnado, por ejemplo, en un museo. Se compara cómo hacían una excursión escolar en el pasado y qué se propone mejorar en una visita a un lugar. Se estudian las características de un museo con la finalidad de crear propuestas y se realizan visitas a sitios históricos en coordinación con el INAH Michoacán para aprovechar los servicios educativos. En la unidad 3, se abordan contenidos sobre búsqueda de recursos electrónicos para enseñar historia, la vinculación de ésta con el arte y la literatura. En diferentes experiencias abordamos textos historiográficos, novelas históricas, historietas, películas y documentales para identificar diferencias entre textos historiográfico y no historiográficos, en relación con: fuentes, argumentos, ilustraciones, personajes, lugares, períodos, ficción, entre otros, de los cuales se hacían análisis literarios, reportes escritos o audios. En la unidad 4, se diseña una secuencia didáctica de cultura y vida social, considerando el itinerario didáctico, estrategias y propuestas innovadoras, donde el estudiantado diseñaba, aplicaba y socializaba propuestas interesantes de cultura y vida social en jardines de niños de región Morelia, algunas de las cuales se publicaron.⁸⁴

En las experiencias de prácticas con este curso organizamos talleres de sellos prehispánicos, vasijas de barro y papel picado, viajes de estudios con el estudiantado por grupo, con proyecto autorizado, guía de estudios y permiso de padres o tutores, cuyas rutas eran: 1. La Nopalera, ex convento de Cuitzeo y Tres Cerritos; 2. La Huatapera, Tingambato y Museo de Artes e Industrias Populares; 3. Hihuatzio, Tzintzuntzan y Tupátaro, entre otras. La intención era que el estudiantado articulara necesidades e intereses de aprendizaje del alumnado, creando propuestas innovadoras al visitar lugares para la conservación y cuidado del patrimonio. La evaluación del curso se hacía mediante rúbricas para valorar evidencias de escritos, reportes de visitas, planeaciones, reflexiones de prácticas y audios informativos de sitios culturales explorados.

1.2.2. Cambios de forma y continuidades de fondo en el Plan 2017 de preescolar. El antecedente de los planes competenciales en preescolar inicia en 2011 con un plan derivado de la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB), política pública para formar alumnos de preescolar, primaria y secundaria enfocada a competencias “para la vida” y lograr un “perfil de

⁸⁴ ALCALÁ, A. y otros, *La exploración del mundo social*.

egreso” con “aprendizajes esperados” y “estándares curriculares” en español, matemáticas, ciencias, inglés y habilidades digitales, así como el “desempeño docente y gestión”⁸⁵ concentrados en campos formativos. Se creó una narrativa de palabras plásticas⁸⁶ que se refieren a mucho y a la vez a nada, la reducción de la educación a dominar áreas operativas como un fin en sí mismo. La historia quedaba integrada en el campo formativo Exploración y conocimiento del mundo. El plan señala que este campo en lo social tiene como fin que los niños aprendan su cultura familiar y comunitaria, comprendan la diversidad cultural, lingüística y social en cuanto a costumbres, tradiciones, formas de expresión, relación con los demás, además de las condiciones para vivir en comunidad tales como: normas, sanciones, derechos, obligaciones, entre otras.⁸⁷

En las orientaciones se propone aprovechar que los niños hablan de su familia, cultura, lo que hacen, para intercambiar la cultura, reconocer y respetar diferencias, mediante contenidos para conocer aparatos de uso cotidiano, actividades productivas, personas que trabajan, instituciones y beneficios que trae para su familia y comunidad. Se pretende que el alumnado conozca el pasado a través de su familia, con fuentes testimoniales, anécdotas y leyendas, así como fotografías, películas y vestigios, que muestren las formas de vida de la localidad, antes y ahora, los servicios que había, los cambios en el tiempo de personas, costumbres, cosas y lugares, así como formar en valores de convivencia, respeto cultural y colaboración. Consideramos que estas orientaciones son pertinentes al trabajo docente en preescolar, sin embargo, no se proponían metodologías puntuales y el enfoque competencial en la práctica priorizaba lenguaje y pensamiento matemático dejaba a la deriva los contenidos de historia.

Con el Plan 2017, la reforma trajo cambios de forma, pero sobre todo continuidades de fondo. En la forma cambió de nombre del campo formativo pasando de ser Exploración y “conocimiento” del mundo natural y social a Exploración y “comprensión” del mundo natural y social, la reducción de los contenidos, pues en 2011 había 21 AE en total entre las 3

⁸⁵ SEP. *Programa de estudio 2011*, p. 121.

⁸⁶ CAYLEY, D. “Palabras plásticas”, pp. 185-201. Pörksen se refiere a las palabras plásticas como aquellas que no tienen forma, color, ni textura, no evocan un lugar y una historia particular, son maleables e inertes, son usadas por expertos profesionales en el lenguaje científico de cualquier área, al fin son huecas. También son usadas y adoptadas por la gente ordinaria como palabras coloquiales del dominio general, pero no tienen contenido, tienen connotación, pero no hay denotación; por ejemplo: modernización, modelo, comunicación, sexualidad, información, progreso, etc.

⁸⁷ SEP. *Programa de estudio 2011*, p. 62.

competencias, en 2017 se redujeron a 6 AE entre los dos temas. Esta reducción drástica de aprendizajes de exploración del mundo, de 21 a 6, representó no solo una disminución a menos del 30 % sino que acentuó el énfasis en lenguaje y matemáticas, competencias, estándares curriculares, eficiencia y toda la letanía neoliberal. En la reforma se eliminaron contenidos de la historia personal y familiar; historias orales apoyándose en fotografías, representación de historias personales, familiares y comunitarias; se eliminó la identificación de semejanzas y diferencias entre su cultura familiar y la de sus compañeros, así como el uso de utensilios, transporte y vestimenta de otras comunidades para satisfacer necesidades. También se suprimió la posibilidad de encontrar significado a las conmemoraciones cívicas con testimonios, relatos, objetos de museo, entre otros; el reconocimiento de aparatos tecnológicos, aparatos, herramientas y medios de comunicación de su entorno, explicando ventajas y precauciones en su uso; entre otros aprendizajes desechados.

Entre las continuidades de fondo que se profundizaron, las autoridades aprovecharon el programa para difundir sus políticas públicas, por ejemplo, presumieron que con este plan la educación abrió la inversión privada disfrazando los fundamentos, porque el fortalecimiento de las escuelas públicas no se planteó vía mayor presupuesto educativo, sino estableciendo “alianzas provechosas” con organizaciones públicas y privadas, como formas en que la “sociedad civil y otros interesados en la educación”⁸⁸ se sumarían al cambio educativo en las escuelas, lo cual alertó al magisterio democrático para rechazar la privatización educativa. No solo eso. El programa mezcla cuestiones laborales cuando se refiere a la carrera docente abierta a otros sectores de profesionistas y del sector privado, aclarando que la única manera de obtener una plaza de educadora es mediante examen de ingreso.⁸⁹ Con esta propaganda en el plan de estudios, no solo evidencia la falta de seriedad de sustentos pedagógicos, sino las nefastas consecuencias provocadas al liberar los puestos docentes a cualquier profesión con cierto puntaje en una prueba sobre legislación educativa desplazando a educadoras normalistas.

Estamos de acuerdo en que el enfoque de preescolar no es para cuidar o entretener niños sino una educación integral en lo cognitivo, social, físico y emocional. La interacción directa con el ambiente favorece habilidades, capacidades, destrezas y valores, en la etapa de 0-5 años donde la niñez puede desarrollar bases de su personalidad, inteligencia y conducta, sin embargo,

⁸⁸ SEP. *Aprendizajes clave*, p. 43.

⁸⁹ SEP. *Aprendizajes clave*, p. 46.

en el plan se considera que el lenguaje es la “prioridad en la educación preescolar”,⁹⁰ la crítica es que no debería entenderse como la adquisición del sistema de escritura, sino que el lenguaje es una herramienta del pensamiento con el cual el niño se expresa pensando en voz alta al jugar con objetos o juguetes mientras interactúa con éstos; por lo tanto, en preescolar se debe favorecer el lenguaje, que los niños aprendan a narrar, comentar, conversar, describir, armar y consultar. Entonces, ¿por qué el lenguaje es una prioridad en el nivel? Una posible respuesta es que la articulación de los niveles de básica se orienta a la evaluación de competencias en lenguaje, matemáticas y ciencias, como lo establecen las pruebas del Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), impuesto desde la OCDE. Este organismo supranacional ha definido el enfoque competencial del currículo de educación básica,⁹¹ con una visión empresarial estandarizadora manejando un conjunto de términos mareadores en la misma dirección tales como competencias para vivir, sociedad del conocimiento, productividad y la eficiencia”⁹² con los cuales se teje una narrativa productivista que tiñe el discurso de crecimiento, bienestar y cuidado del medio ambiente.

Se proponen orientaciones didácticas generales, estrategias de enseñanza-aprendizaje como el juego y la consigna, entre otras. La intervención educativa se concreta al revisar, prestar atención, detectar problemas, tomar notas, hacer cierres, mientras los niños trabajan, también al relacionarse con las familias y atender la diversidad. El diseño de situaciones didácticas consiste en planear actividades articuladas entre sí para acercar al niño con el contenido, relación del contenido con el docente para favorecer la construcción del aprendizaje, cuya organización no es rígida, sino que debe haber cambios con actividades, materiales y aprendizajes esperados en una profundización del desempeño en forma gradual.⁹³ En cuanto al diagnóstico, se sugieren actividades para conocer qué saben y qué pueden hacer los niños, identificar los saberes que manifiestan sobre los aprendizajes esperados, su salud, ambiente familiar y social, gustos, preferencias, miedos, entre otros; se precisa en hacer un diagnóstico priorizando expresión oral y desarrollo socioemocional, por lo que el diagnóstico inicial se centra en este campo.

⁹⁰ SEP. *Aprendizajes clave*, p. 61.

⁹¹ SEP. “Enfoque competencial”, pp. 103-108.

⁹² SEP. *Aprendizajes clave*, p. 104.

⁹³ SEP. *Aprendizajes clave*, p. 269.

Exploración y comprensión del mundo natural y social. Cultura y vida social. Este campo tiene como finalidad favorecer capacidades y actitudes para la formación del pensamiento reflexivo, se pretende que los alumnos realicen por sí mismos indagaciones a partir del interés sobre los fenómenos naturales y sociales, describan, formulen preguntas, actúen en el cuidado del medio ambiente, desarrollen su curiosidad, reconozcan el funcionamiento del cuerpo humano y su cuidado, identifiquen sus derechos, comprendan la importancia de reglas y normas de convivencia y preserven el medio ambiente.⁹⁴

En el eje Cultura y vida social se abordan las ciencias sociales e historia,⁹⁵ mediante contenidos de costumbres, tradiciones, actividades económicas del entorno, servicios de la comunidad, celebraciones cívicas y cambios en el tiempo. Las actividades se orientan a reconocer la diversidad cultural, cambios en el tiempo, organización social, experiencias diversas de la familia y comunidad, rol de los integrantes familiares, servicios y tecnologías de la escuela y comunidad, relación entre actividades locales con recursos del medio ambiente.

El enfoque se orienta a que el alumnado tenga experiencias directas con objetos para que observen, experimenten, registren, busquen información, pregunten, dialoguen, reflexionen, expliquen, relacionen, comprueben, identifiquen, describan, entre otras. Se manejan 2 conceptos de mundo natural: biodiversidad y regularidad, y 2 conceptos de cultura y vida social: cambios en el tiempo y diversidad cultural. Para favorecer los conceptos, el alumnado debe interactuar directamente con el tópico, no ser espectador; observar precisiones para describir y registrar, representar mentalmente el hecho, plantear preguntas que detonen interacción con el fenómeno, manipular para experimentar y transformar, explorar el hecho en diferentes fuentes para identificar aspectos naturales y sociales, hacer un espacio para reflexionar, expresar, hablar, discutir, practicar medidas de higiene personal y cuidado de su salud, así como participar en acciones colectivas para el cuidado de la salud y prevención de riesgos.

En este campo la educadora debe cumplir ciertas funciones como ser modelo de las capacidades a favorecer, ser reflexiva de la relación natura-cultura, ser curiosa y ser observadora del entorno infantil con el fin de propiciar exploración para obtener información o memorizar algunos conocimientos,⁹⁶ no ser transmisiva al enseñar, ser problematizadora de temas de

⁹⁴ SEP. *Aprendizajes clave*, pp. 254-273.

⁹⁵ SEP. *Aprendizajes clave*, p. 260.

⁹⁶ SEP. *Aprendizajes clave*, p. 258.

indagación del entorno y ser promotora de intercambio de opiniones y formulación de interrogantes. Por supuesto que debe ofrecer al alumnado fuentes de información sobre el fenómeno, guiar la observación de imágenes, interpretar, explicar para ampliar y ofrecer fuentes secundarias accesibles; debe hablar de hechos y conceptos mencionándolos por su nombre, sin subestimar la falta de comprensión del alumnado y hacer actividades de cierre, haciendo énfasis en: “¿Cuál era la pregunta inicial? ¿Logramos obtener respuestas? ¿Qué nuevas preguntas surgieron?”;⁹⁷ además de garantizar que las situaciones aplicadas motiven la curiosidad.

⁹⁷ SEP. *Aprendizajes clave*, p. 259.

Capítulo 2. Miradas de prácticas formativas y experiencias de educación histórica

En este segmento se presenta el análisis de los resultados del trabajo de campo sobre formación docente con las aportaciones de sus propios protagonistas en la Escuela Normal para Educadoras con el propósito de actualizar el diagnóstico identificando debilidades y fortalezas en las prácticas desde las visiones de 2 sectores: estudiantado y maestro formador. En la primera parte, se analizan las expectativas que tienen las estudiantes normalistas sobre el aprendizaje de la Historia en el curso de educación histórica, las percepciones que tienen las educadoras recién graduadas sobre los modelos en que se respalda su formación, así como la visión del comité estudiantil y la comisión de cuartos sobre la dimensión política de la formación a través del proyecto estudiantil. En la segunda parte, se abordan 2 experiencias de prácticas formativas: una mediante narrativas históricas del estudiantado y otra poniendo a prueba la efectividad de un proyecto autogestivo para la educación histórica durante la pandemia.

De este trabajo se formó un fondo documental,⁹⁸ integrado con fotografías, audios y videos con el consentimiento informado de quienes se mencionan en la investigación, donde buscamos el diálogo con el estudiantado para comprender qué piensan de su formación y en especial de la importancia de la enseñanza de las ciencias sociales e historia en educación inicial,

2.1. Expectativas del alumnado de cuarto semestre acerca de la Historia

Encontramos estudios anteriores para comprender cómo ha cambiado la percepción del estudiantado sobre la formación y en particular las ciencias sociales. Las representaciones sociales que tienen las educadoras en formación sobre lo que es enseñar ciencias sociales lo relacionan con la socialización del niño; el término “socialización” como el acto de relacionarse entre las personas para algo útil, o bien para interpretar las relaciones, desde un enfoque cognitivo y desde lo afectivo. El papel de la educadora es enseñar al niño a socializar con las demás personas en la familia, el grupo, la escuela, que sean sociables, apliquen valores como el

⁹⁸ El fondo documental contiene registros didácticos o evidencias con fines de enseñanza y formación resguardadas en forma digital y física recogidos durante los años 2021, 2022 y 2023. Son registros de asesorías y eventos académicos en agendas anuales, grabaciones de audio durante clases, asesorías, eventos y socializaciones virtuales y presenciales, videos de actividades observadas en los jardines de niños y eventos académicos, grabaciones de entrevistas, encuestas en *google forms*, fotografías y carteles digitales, con autorización informada del estudiantado participante.

respeto, seguir normas de convivencias en sociedad y respeto a los símbolos patrios. Las estudiantes entienden la socialización como el adaptarse al medio social, no hay una reflexión sobre por qué se está enseñando así.⁹⁹ En otro estudio de Hernández,¹⁰⁰ con estudiantes de educadora de la ENE se enfocó a cambios y permanencias en la identidad profesional. La investigadora encontró la idea conservadora de ser educadora como maestra mujer, cariñosa, alegre, con instinto maternal, aunque hoy en día la educadora se asume como profesionista investigadora con habilidades intelectuales, teorías evolutivas, estrategias de enseñanza, dominio del programa, reflexiva en la práctica y favorecedora de valores, socialización, independencia y autonomía de los niños.

Los tiempos cambian, vienen nuevas generaciones formadas en condiciones distintas, con nuevos planes de estudio, con visiones distintas del estudiantado en cuanto al papel que le toca desempeñar en la educación infantil. Se incorpora la educación histórica con muchas dificultades de comprensión y aplicación para el nivel preescolar, aunado a resistencias en los jardines de niños para trabajar contenidos de lo social articulado a lenguaje y matemáticas.

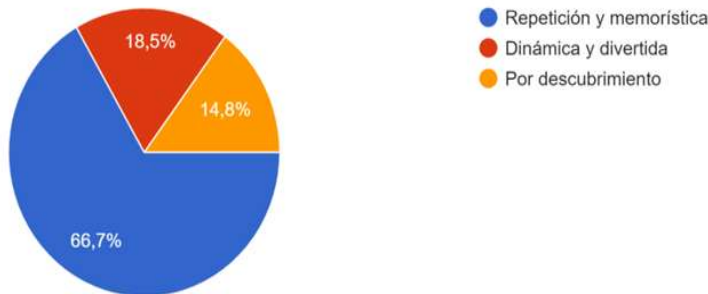
Para conocer las expectativas del estudiantado de segundo grado sobre la “Historia” en el curso de Educación histórica en el aula, aplicamos una encuesta de cuatro preguntas de opción múltiple.¹⁰¹ Con la participación de 54 alumnas de un total de 120, las respuestas resultaron ilustrativas para darnos una idea de las representaciones que tiene el estudiantado sobre la educación histórica en cuyas respuestas se observa que se asocia simplemente con el aprendizaje de historia por transmisión y que es aburrida, como se observa en la figura 1 de abajo.

⁹⁹ HERNÁNDEZ, L. “¿Cómo interpretan las estudiantes de maestra?”, 2013, pp.1-20, <https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl/index.php/nd/article/view/21>.

¹⁰⁰ HERNÁNDEZ, L. “Representaciones Sociales”, pp. 16-24, <https://nuevasdimensiones.uahurtado.cl/index.php/nd/article/view/30>.

¹⁰¹ ESTUDIANTES DE 2º. “Acerca de la Historia”, 2023.

Figura 1. Las formas en que el estudiantado ha aprendido Historia



En el gráfico observamos la forma predominante en que el estudiantado habían aprendido historia, encontramos que fue con metodología de transmisión-recepción (66,7 %, $n=36/54$), es decir por repetición y memorización, mientras que menos de la quinta

parte la aprendió en forma dinámica y divertida (18,5 %, $n=10/54$); sólo ocho estudiantes dijeron haber aprendido historia por descubrimiento (14,8 %, $n=8/54$).

Figura 2. La utilidad de la Historia en la vida

¿Para qué te sirve aprender Historia? Cerca de la mitad expresaron que la historia sirve solamente para acrecentar la cultura, no se le ve mayor potencia en la formación integral (48,1 %, $n=26/54$); por su parte, un importante número de estudiantes encuestados dijo que la historia sirve para comprender acontecimientos sociales del presente en una relación temporal que coloca los problemas actuales vinculados con el pasado (38,9 %, $n=21/54$). Mientras que solamente siete dijeron que la historia tiene más potencialidad en el sentido de que sirve para construir “mi proyecto de vida” (13%, $n=7/54$). El grupo de estudiantes que ven en el aprendizaje de la historia con sentido para el sujeto es un número aún reducido.

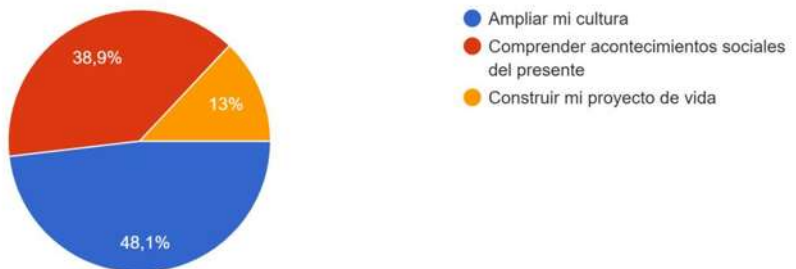
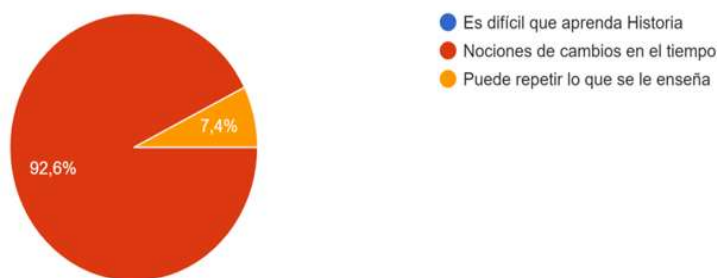


Figura 3. Los contenidos de Historia que el niño preescolar puede aprender



En relación con los contenidos que los niños preescolares pueden aprender de la historia, la gran mayoría reconocieron que el alumnado de educación inicial puede

aprender nociones de cambio y continuidad (92,6 %, $n=50/54$), mientras que solamente cuatro estudiantes de educadora dijeron que los niños podrían aprender lo que se les enseña (7,4%, $n=4/54$). Se observa que este sector de estudiantes conceptualiza el aprendizaje del educando con propiedades para absorber saberes.

Figura 4. Expectativas del estudiantado en el curso de educación histórica

Al preguntar sobre lo que esperan aprender en los cursos de educación histórica, la mayoría del estudiantado se refirió a lo operativo, se inclinaron por una respuesta



práctica en relación con la enseñanza de la historia a los niños preescolares (53,7%; $n=29/54$), 22 estudiantes esperan que los cursos les permitan fortalecer los conocimientos de historia para enseñarlos a su vez (40,7 %, $n=22/54$), mientras que solamente dos estudiantes esperan adquirir herramientas para formarse en la disciplina de Historia, de acuerdo con el enfoque de la educación histórica simulando el trabajo del historiador en el aula (3,7%, $n=2/54$).

Con el ejercicio observamos que las expectativas del estudiantado se inclinaban al aprendizaje disciplinar de la historia, principalmente conceptual en el sentido de adquirir y dominar conceptos duros de la historia, la adquisición de herramientas de historia enfocadas a lo práctico de la enseñanza y la comprensión para transmitir al alumnado de educación infantil.

2.2. Percepción de educadoras/es recién graduadas/os sobre su formación

La formación inicial reflexiva atraviesa el currículum del plan 2012. Explorando la percepción que tienen los docentes preescolares recién graduados de la generación 2019-2023, aplicamos una encuesta con el propósito de autoevaluar competencias didácticas y organizativas mediante la percepción de logro sobre ámbitos del “saber”, “saber hacer” y “saber actuar” en competencias prioritarias de la carrera; de 105 educadoras/es respondieron 70 el llenado del instrumento en *google forms*. Buscando ejercicios parecidos, encontramos una escala de competencias docentes validada y realizada por Dios y otros,¹⁰² de la cual se adaptaron algunas competencias. El instrumento “Ser educadora/or en preescolar”,¹⁰³ validado por colegas, contiene 9 ítems, cada uno con 6 valores de percepción de logro, desde “No se logra” hasta “Se logra mucho”. Las capacidades incluidas son: dominio de campos disciplinares, diseño de secuencias integradas, material didáctico, conocimiento de lo social, herramientas de reflexión, análisis crítico del plan de estudios, realización de diagnósticos, atención a la diversidad, así como una pregunta abierta para identificar tipologías de formación inicial que perciben.

En los resultados encontramos que más de 3 cuartas partes de las egresadas percibe haber logrado comprender bastante y mucho la complejidad de la educación preescolar y cómo ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje (77,1%, $n=53/70$), mientras que cerca de la quinta parte dijeron haber logrado medianamente, lo básico y poco (22,9%, $n=16/54$). Al preguntarles sobre el dominio disciplinar en campos formativos, rasgos del enfoque y metodología para enseñarlos, prioritaria en los planes de estudio, las respuestas estuvieron más divididas. Casi la mitad respondieron que lo lograron “bastante” (48,6%, $n=34/70$), en tanto, la tercera parte dijeron haber logrado “mucho” (30%, $n=21/70$), mientras que más de la quinta parte dijeron haber logrado un dominio básico (21,4%, $n=15/54$). Se infiere la prioridad hacia la enseñanza de algunos campos de formación académica por otros, dependiendo del gusto personal y de la predominancia en la práctica docente en los contextos.

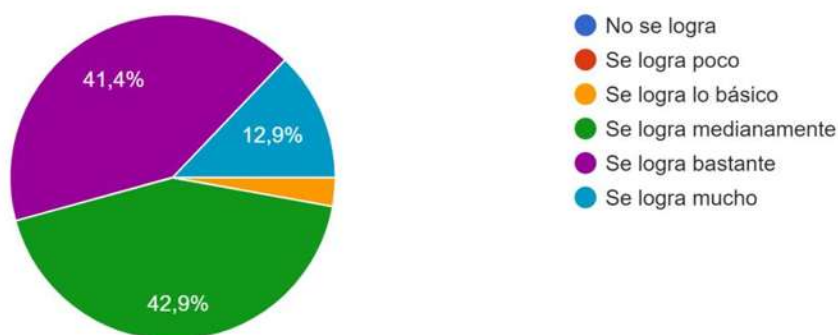
En la cuestión práctica de la planeación didáctica les preguntamos sobre el diseño de secuencias con enfoque integrador entre campos y áreas de desarrollo, con ejes transversales en una enseñanza situada. La gran mayoría refirieron que han logrado esta competencia entre

¹⁰² DIOS, I.; CALMAESTRA, J.; RODRÍGUEZ-HIDALGO A.J. “Validación de la escala de competencias”, pp. 281-302.

¹⁰³ ESTUDIANTES DE 4º. “Ser Educadora/or”, 2023.

bastante y mucho (78,6%, $n=55/70$); un buen número de participantes reconocieron que habían logrado entre “medianamente”, “lo básico” y “poco” (21,4%, $n=15/54$), lo cual indica que los enfoques integradores y globalizados están recobrando presencia entre las educadoras en formación al momento de planear. Una competencia, ligada a la planeación, que se logra muy bien es la de selección, preparación o diseño de material didáctico, es decir fuentes específicas para cada campo de formación o área de desarrollo. La gran mayoría dijeron haber logrado esta capacidad entre bastante y mucho (81,4%, $n=57/70$), mientras que el resto lo considera medianamente, lo básico y poco (18,6%, $n=13/79$).

Figura 5. Niveles de logro al diseñar propuestas integradoras con lo social



En la figura 5 se presenta el nivel de logro al diseñar propuestas integradoras donde se incluyen contenidos de lo social. Observamos que el trabajo de contenidos de ciencias sociales e historia tienen el

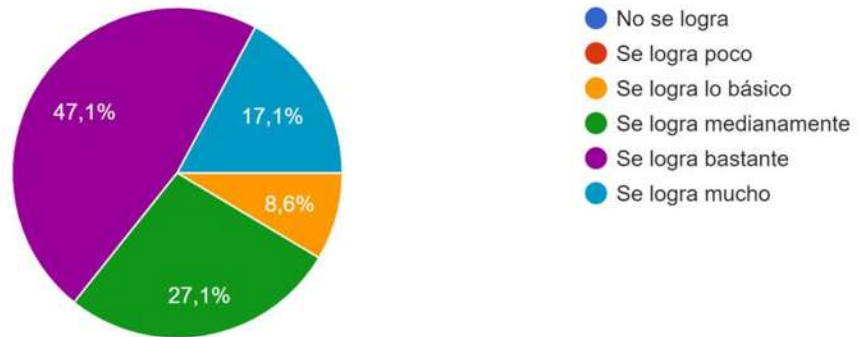
mismo peso específico que otros campos como pensamiento matemático y lenguaje, así como las áreas de desarrollo personal y social en la perspectiva de la formación integral, casi la mitad reconoce haber logrado “medianamente” y “lo básico” esta competencia debido quizá a la predominancia en los jardines de niños respecto a la alfabetización y el conteo como ejes básicos en la educación infantil (44,3%, $n=31/70$).

Una competencia a la que se pone especial atención a lo largo del currículo para la formación de docentes preescolares, desde primer semestre hasta octavo, se refiere al uso de herramientas para analizar la práctica propia mediante la aplicación de ciclos reflexivos, en especial el ciclo de Smyth,¹⁰⁴ con la intencionalidad de formarse desde un enfoque reflexivo y mejora continua, las respuestas estuvieron más divididas.

¹⁰⁴ SMYTH, J. “Una pedagogía crítica”, pp. 275-300. Desde el plan de estudios 1999 de la licenciatura en educación preescolar y ahora en el plan 2012, se adoptó una propuesta para reflexionar la práctica, el cual

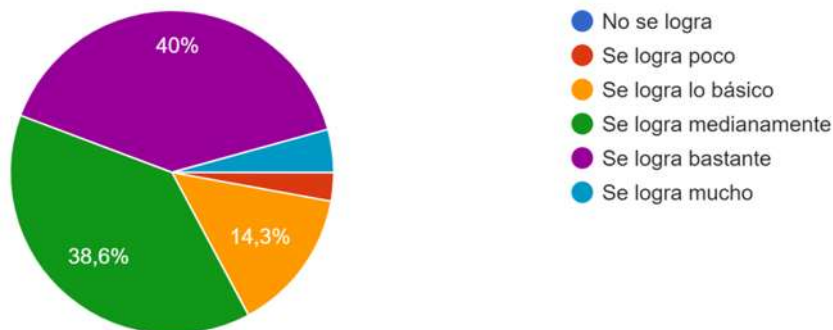
Figura 6. Niveles de logro en el uso de herramientas para la reflexión

Como se observa en la Figura 6, sólo doce egresadas percibieron haber dominado la reflexión en “mucho” (17,1%, $n=12/70$), poco menos de la mitad se posicionaron en un nivel



de logro “bastante” (47,1%, $n=33/70$), mientras que más de la tercera parte (35,7%, $n=25/70$) se reconocen con un calificativo de medianamente y lo básico, en la competencia reflexiva y esencial en este estudio, resultado interesante que podría analizarse al interior del colegio de maestros de la escuela normal.

Figura 7. Niveles de logro en el diseño de propuestas alternativas



En cuanto al análisis y crítica del plan 2017 de preescolar, en el sentido de haber adquirido elementos suficientes para diseñar propuestas alternativas, vemos que

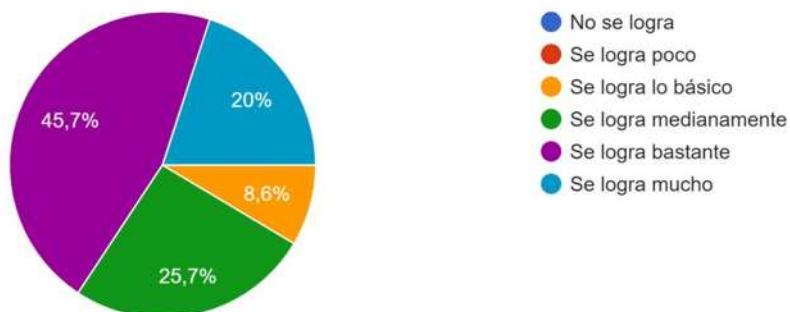
solo 3 egresadas encuestadas se consideraron con un nivel de logro “mucho” (4,3%, $n=3/70$), veintiocho participantes lo lograron “bastante” (40%, $n=28/70$), mientras que casi igual cantidad lo lograron “medianamente” (38,6%, $n=27/70$); el resto, estimaron haber logrado lo básico y poco (17,2%, $n=12/70$). Esto significa que la autonomía con toma de decisiones independientes

consiste en describir regularidades, contradicciones, hechos relevantes e irrelevantes de las prácticas en una intervención determinada; inspirarse para analizar las descripciones explicando por qué pasó lo que pasó refiriendo teorías con frases como: “parece como si...”; la confrontación que alude a las causas, valores, otras prácticas que lo expresan, la visión hacia el ámbito social, intereses, currículum oculto, etc., (momento más difícil para el estudiantado); y, la reconstrucción que implica pensar cómo podría cambiar, de qué otra forma se podría hacer, qué cambios se deben hacer, es decir apuntalar propuestas para una nueva planeación.

e inclusión de contenidos alternativos, se observa aún incipiente; se podría potenciar la profesionalización desde la formación inicial permitiendo la libertad de intervención y enfatizando en la enseñanza situada. Precisamente, al preguntarles sobre su percepción de logro en la enseñanza conforme a diagnósticos, convicciones propias, toma de decisiones autónomas y manejo de frustraciones, encontramos que gran cantidad de las encuestadas dijeron haber logrado “mucho” y “bastante” (77,1%, $n=54/70$); cerca de la quinta parte consideran que lo ha logrado “medianamente” y “poco” (22,8%, $n=16/70$). Esto significa que la elaboración de diagnósticos es una fortaleza en la formación inicial.

Figura 8. Niveles de logro en atención a diversidad, discriminación y desigualdad

En la Figura 8 se observa el nivel de logro de atención a la diversidad, diferencia, discriminación y desigualdad en el aula para intervenir atacando las causas, el resultado fue que más de la



mitad perciben haber logrado esta competencia con calificación de “mucho” y “bastante” (65,7%, $n=46/70$), mientras que más de la cuarta parte consideran haber logrado la competencia “medianamente” (25,7%, $n=18/70$). Por su parte, las que consideran haber logrado “lo básico” son seis egresadas (8,6%, $n=6/70$), interpretando que hace falta propiciar más situaciones formativas de inclusión y crear conciencia para atacar las desigualdades desde sus raíces en los grupos preescolares.

Finalmente, formulamos una pregunta abierta a las recién egresadas sobre cómo se han formado, especificando las condiciones que tejen su formación, los componentes principales que las hacen formarse; esto con la intención de recuperar sus concepciones y tipologías de modelos formativos identificados en las prácticas educativas de los docentes formadores, cuyo sustento son diversos modelos de formación inicial, suponiendo que no se aplica un modelo único, sino que hay una combinación de modelos en la formación de educadoras. El enfoque competencial del plan de estudios se orienta a la formación reflexiva de docentes preescolares,

lo cual contrasta con la realidad. Hay una tradición y logos en las concepciones arraigadas, difícil de desprenderse, en las prácticas educativas de los formadores y del estudiantado respecto a cómo habría de formarse una educadora o educador.

Revisamos cada respuesta abierta para caracterizar e interpretar, clasificamos la percepción de la formación representada en la opinión escrita, con la finalidad de observar qué modelo formativo predomina, retomando la propuesta de Ferry:¹⁰⁵ a) Modelo de formación por adquisiciones para transmitir saberes disciplinares y normas de enseñanza (carismático); b) Modelo de formación del proceso sobre la marcha experiencial particular de la enseñanza centrada en el educando (de ajuste); y, c) Modelo de formación en el análisis y reflexión de las prácticas singulares (liberación). El análisis de las respuestas a la pregunta: “¿Cómo me he formado a lo largo de la carrera?” nos ayudó a clasificar cada respuesta con algún modelo formativo de cuyo concentrado seleccionamos 9 respuestas representativas de las maestras participantes, 3 de cada modelo de formación, como se presenta en la Tabla 1, en la cual observamos que en las percepciones de cómo se forman las educadoras, hay una combinación de modelos, tipologías y condiciones relacionadas con adquisiciones, aplicaciones, necesidades, diagnósticos, consejos, investigaciones, toma de decisiones, análisis y reflexiones, entre otras.

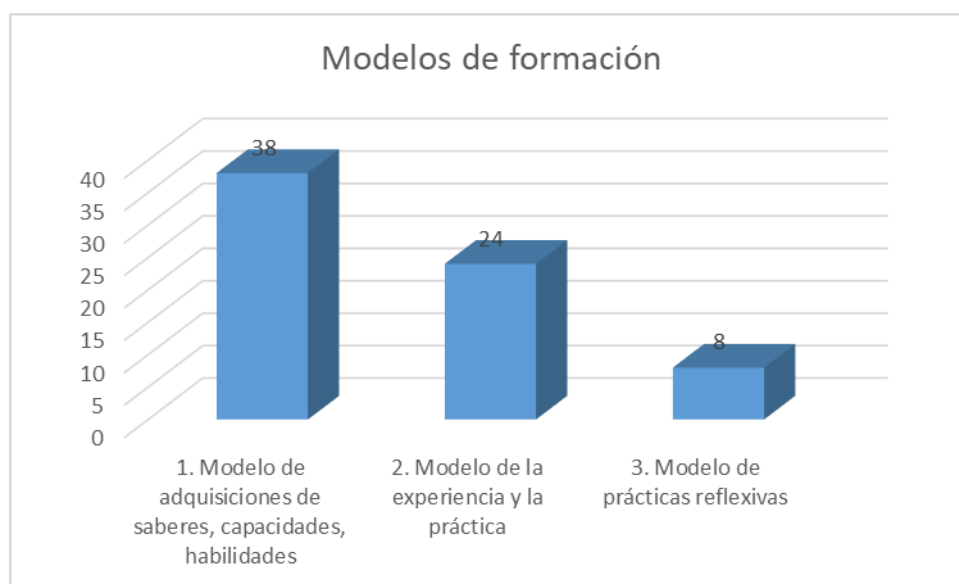
¹⁰⁵ FERRY, G. *Pedagogía de la formación*, pp. 59-73. Estas tipologías de modelos formativos son en realidad instrumentos para analizar las prácticas y las concepciones en la formación inicial de educadoras, no es que se determine un modelo a seguir, incluso el estudiantado recurre a diferentes tipologías para aplicar en la práctica, no deja de preguntarse el cómo le puedo hacer, con qué me funciona, etc., en “2. Los modelos de formación”.

Tabla 1. Maneras en que se han formado las educadoras de la ENE

Tipologías y modelos de formación inicial		
a) Formación por adquisición-transmisión de saberes y normas de enseñanza	b) Formación por proceso de experiencia centrada en el educando	c) Formación por análisis y reflexión de las prácticas
Gracias al plan de estudios he logrado arribar y aplicar actividades de acuerdo con las necesidades [...] es de bastante ayuda aprendizajes clave, son contados [los maestros] quienes te enseñan a utilizar el libro y sacar de dudas, en lo personal tuve buenos maestros donde la práctica fue el factor inicial y fundamental para mi desarrollo.	Con una formación constante dentro del estudio de los campos, poniendo al niño al centro Me he formado en la carrera de educadora obteniendo las herramientas necesarias a partir de la teoría y la experiencia pedagógica, para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje y a su vez obteniendo el conocimiento de planes, programas y contenidos para la Intervención didáctica. Considerando que mi función como educadora es guiar al niño y promover los ambientes de aprendizaje, siendo facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta el diagnóstico de los niños y su proceso de aprendizaje ya que cada niño es diferente en cuanto a sus habilidades y aptitudes. [...]	Investigando teorías, buscando actividades llamativas para los niños y que puedan lograr un aprendizaje, analizando mi práctica docente. Con apoyo de docentes de la ene y educadoras titulares de los jardines de práctica.
Con ayuda del apoyo de mis profesores, ellos compartieron de sus conocimientos y sus consejos para poder adquirir el conocimiento a lo largo de los 4 años de formación. También con ayuda de las prácticas profesionales pues fueron de mucha ayuda para poner en práctica los conocimientos obtenidos, además de mejorar aún más y desarrollar habilidades frente al grupo.	Como una docente llena de principios y valores dispuesta a afrontar cualquier adversidad dentro de los jardines de niños y además siempre apoyar al alumnado para desarrollar su aprendizaje tanto racional como emocional, siempre velando por el bienestar de los niños.	[...] Convirtiéndome en una docente reflexiva llevándome a la reflexión sobre mi actuar docente en mi práctica profesional, permitiéndome pensar en lo que hago y por qué, situándome en las características y desafíos específicos en mi quehacer docente.
Considero tener herramientas muy útiles [para] desarrollar habilidades, conocimientos, capacidades y destrezas para mejorar una labor docente, tengo el conocimiento teórico que me puede seguir permitiendo conocer [...] el haber realizado mis prácticas me abrieron el panorama de la realidad en donde puse a práctica la teoría y mis propias habilidades.	De una manera en que debemos permitir a los niños pensar de manera autónoma y crítica, donde la educadora es un guía y un acompañante en la adquisición de conocimientos de los niños en el transcurso por alguno de los grados de preescolar, a través de la práctica profesional y servicio social que es primordial para vivenciar lo que se ve teóricamente.	Como un ser más crítico en diferentes aspectos, tanto en mi propia práctica, así como de los planes y programas que se nos exige aplicar en la educación básica.

De las 70 respuestas de los participantes, observamos que más de la mitad de las nuevas educadoras perciben que su formación inicial la han adquirido preponderante con un modelo por adquisiciones de saberes, capacidades, habilidades, estrategias de enseñanza, entre otras, las cuales habrán de transmitir a los alumnos preescolares, mediante la comprensión y aplicación de los planes de estudio vigentes (54,2%, n=38/70), como se observa en la Figura 9.

Figura 9. *Percepción de educadoras/es sobre los modelos de su formación inicial*



En cuanto a las egresadas que conciben la formación inicial adquirida preponderante desde el modelo de la experiencia y práctica docente, centradas en las necesidades, intereses y diagnósticos del alumnado de educación inicial, son casi la tercera parte quienes dieron una respuesta cercana a esta tipología (34,2%, n=24/70).

En cambio, en la percepción de haberse formado en un modelo de práctica reflexiva se ubicaron la minoría del magisterio participante recién graduado (11,4%, n=8/70). Esto puede ser un indicador de que las concepciones tradicionales y los modelos educativos adquiridos durante la formación en los años precedentes, está condicionando fuertemente la idea de formación que tiene el estudiantado de la escuela normal y probablemente gran parte de sus formadores.

2.3. Líneas de formación política del proyecto estudiantil

Buscando la visión de la dimensión política de la formación, realizamos 2 entrevistas a grupos focales con la comisión de cuartos y el comité estudiantil,¹⁰⁶ para conocer su concepción de formarse desde sus proyecto, donde impulsan 5 líneas de acción para su formación: académica, política, social, cultural y deportiva. El proyecto se fue consolidando cuando la base estudiantil se organizó para participar en la toma de decisiones de la escuela normal. En el pasado, el estudiantado se integró a la ONOEM para luchar por la contratación automática. Lograron consolidar su estructura, organización y funcionamiento como sector con peso específico en la escuela normal. El enfoque político de su autoformación es característico del normalismo, proviene de las escuelas rurales campesinas. La fuerza del estudiantado a través del Honorable Comité Ejecutivo Estudiantil (HCEE) y la comisión de cuarto grado impulsan la propuesta multidimensional de formación durante los 8 semestres. Con el tiempo, la ONOEM añadió a sus demandas el incremento de becas, apoyos para prácticas, mejoras materiales, participación en la elección de directivos, solidaridad con otras escuelas normales, formación política, respeto a su organización, cambio de docentes y formación para una conciencia ciudadana.

Quienes dirigen las actividades políticas se enfrentan a riesgos, amenazas, represión, contradicciones, estrés, desgaste físico, económico y emocional. Para la comisión de cuartos y cúpula del HCEE no hay recompensa, les queda la satisfacción de haber conseguido beneficios de infraestructura, bien común, autonomía escolar, solución colectiva de problemas, diversiones, unión entre sectores y la semilla sembrada a las generaciones venideras. La dimensión política del proyecto es de importancia fundamental porque marca la columna vertebral de su actuar y la visión de futuro inmediato en el trabajo docente al transponer esa experiencia relacionada con el trabajo pedagógico en el aula y en la comunidad, donde se expresa la otra dimensión de la formación inicial, la no escolarizada, según sus propias protagonistas.

En su visión como representantes, la relación que guarda la formación política con la función de educadora, refieren que para ser representante o líder se necesitan conocimientos

¹⁰⁶ ESTUDIANTES, COMISIÓN DE CUARTOS, HCEE. "Líneas de formación". Para comprender las otras facetas de la formación de educadoras se realizaron entrevistas grupales con los organismos representativos del estudiantado, cada uno por separado. Con la comisión de cuartos y con la cúpula del Honorable Comité Ejecutivo Estudiantil (HCEE).

para defender la postura en favor de una sociedad igualitaria; cuando hay una injusticia, se tienen que hacer valer los derechos, para eso es importante conocer la constitución política, los derechos ciudadanos, las historias de las escuelas, los planteamientos de los partidos políticos, crear conciencia en la base, ponerse al frente de las acciones para enseñar con el ejemplo, buscar la unidad para tener fuerza, es decir, se debe conocer el trasfondo para saber cómo proceder con las autoridades. Cuando hay una negociación con autoridades, la formación ayuda a insistir en la gestión con las autoridades abriendo todas las posibilidades, “no hay no se tiene o no se puede”, aprenden a generar las condiciones, como en el aula donde también crean las condiciones educativas con el alumnado.

[...] Una de las principales características que muestran a un buen docente es la reflexión que hace dentro de su plan de clase dentro del aula y nosotros lo relacionamos porque para tener liderazgo hay que saber, hay que reflexionar hay que dar rutas de trabajo, de que cómo le vamos a hacer. [...] Igualmente en el aula, cuando detectas un problema con tu alumnado buscas las herramientas, información para poder ayudarlo y que crezca, que se quede ese aprendizaje que tú estás transmitiendo.¹⁰⁷

Ellas [la base] tienen que estar buscando soluciones, están para darnos propuestas y se une con eso [el ser educadora] porque tú llegas a tu centro de trabajo, no te debes quedar ahí, siempre debes estar buscando un cambio constante a tu escuela, mejoras, estrategias, para que el grupo funcione mejor, para que tú como maestra funciones mejor. Te enseña a ser una persona crítica, analítica y pensar en todo momento qué hacer para mejorar, no sólo tú sino también tu centro de trabajo.¹⁰⁸

[...] Cuando hay carencias en el jardín de niños te sirve muchísimo porque no siempre te va a tocar en un lugar urbano, te va a tocar un lugar rural donde tu escuela sea de palitos [...] en la normal metías documentos para dialogar y llegar a acuerdos, tal vez no lo sé hacer, pero investigo para gestionar esa mejora, ese avance en el jardín, para ayudar a la comunidad donde estoy, eso es una de las cosas que da la normal, gestionar, pedir apoyo y llegar a acuerdos.¹⁰⁹

[...] llegar [a la normal] tienes que ver las cosas de una manera diferente, aprendes a resolver los problemas, o los resuelves, no hay de otra, te enseñas a controlarte a ti misma y a buscar un camino. Cuando estás en el jardín no va a faltar el niño que ya se cayó y cómo le digo a los papás, para pensar, y de ahí va a muchísimo más, hay compañeras de trabajo que te van a dar situaciones desagradables, no te llevas, pero aprendes a caminar juntos para sacar el bien de la institución.¹¹⁰

¹⁰⁷ ESTUDIANTES, COMISIÓN DE CUARTOS, RSAC. “Qué es formarse”, [minuto 1:25, 15 de junio de 2023].

¹⁰⁸ ESTUDIANTES, HCEE, PAAD. “Cómo te formas”, [minuto 2:59, 27 de junio de 2023].

¹⁰⁹ ESTUDIANTES, HCEE, ACC. “Cómo te formas”, [minuto 4:23, 27 de junio de 2023].

¹¹⁰ ESTUDIANTES, HCEE, KEHM. “Cómo te formas”, [minuto 5:45, 27 de junio de 2023].

El proyecto de formación integral y multidimensional de los 5 ejes aboga por un equilibrio entre lo político y académico, el respeto a las organizaciones, la vinculación con la sociedad, la difusión de la cultura y la práctica del deporte. Están convencidas de formarse en lo social para servir a la sociedad haciendo labores sociales como el dar juguetes a los niños de colonias marginadas el día de reyes y día del niño, con eventos culturales; proponen la creación de clubes culturales en la ENE.

[...] Esos ejes hacen crecer a una escuela, demuestran que su gente tiene las capacidades para poder sobresalir en cada uno de ellos, en cada escuela hay alumnas muy buenas en algo [basquetbol, bailando, lo político]. Cada uno tendría que estar en algún eje, sobresalir y hacer crecer a su escuela.¹¹¹

La cúpula estudiantil considera que para desarrollar los ejes hace falta primeramente poner atención en el desempeño de algunos docentes quienes podrían ser más capaces y humanos para estar frente a grupo, que respeten el derecho a manifestarse políticamente y la autonomía para organizarse; sugieren que los docentes y representantes informen y difundan más la formación en los ejes que te ayudan toda la vida, integración de la comunidad normalista, tener maestros que impulsen el deporte, pues ellas lo han hecho por cuenta propia para presentar eventos de danza folclórica en el centro histórico; consideran que los maestros “deberían motivar a las estudiantes para que descubran sus talentos, en qué son buenas, las motiven”.¹¹²

Y que le guste porque muchos maestros no se desgastan en horas extras porque no les pagan, o sea que les nazca, que realmente se muestre ese amor por la docencia, en dar más de lo que él va a recibir, es más la satisfacción que él va a tener, eso es ser un buen docente -yo opino-, apasionarte para hacer lo que te gusta.¹¹³

Al problematizar si las líneas de acción formativas se podrían integrar al proyecto institucional, ven la propuesta desde diferentes ángulos; piensan que los docentes no dan la importancia a los ejes porque se asocian al comité estudiantil, no dan su enfoque formativo. “Como que no le toman importancia porque son cosas de nosotras, de las estudiantes. Si esto fuera oficial yo creo que los maestros lo tomarían con la importancia que se les tiene”,¹¹⁴ aunque podrían articularse con el currículo de los cursos viendo más allá de la combinación de lo cultural en una manifestación, lo deportivo en un paro, en realidad “se intentan ver para qué te

¹¹¹ ESTUDIANTES, COMISIÓN DE CUARTOS, PAR. “Ejes del proyecto”, [minuto 0:55, 15 de junio de 2023].

¹¹² ESTUDIANTES, COMISIÓN DE CUARTOS, RGLA. “Ejes del proyecto”, [minuto 2:30, 15 de junio de 2023].

¹¹³ ESTUDIANTES, COMISIÓN DE CUARTOS, RGLA. “Ejes del proyecto”, [minuto 3:30, 15 de junio de 2023].

¹¹⁴ ESTUDIANTES, HCEE, DKRG. “Fortalecer el proyecto”, [minuto 4:00, 27 de junio de 2023].

sirven [los ejes] en tu formación inicial, para qué te sirven en un futuro, [los docentes] deberían de dar o buscar para motivar e incentivar a las niñas”.¹¹⁵ Abundan en que faltarían instancias para reconocer desde dónde se está impulsando históricamente, cuestionando quién lo va a hacer oficial, aclarando que el proyecto salió del estudiantado para que se pueda “buscar lo que realmente quiere y que se complemente con lo que los profesores van a impartir en los cursos, para que no se desvirtúe porque cuando se hace algo oficial se pierde un poco el enfoque,”¹¹⁶ es decir para que la institución abrace el proyecto deberá mantener la esencia y autenticidad, apegarse a las necesidades formativas del alumnado, y potencializarlo.

Desde la perspectiva político estudiantil, formarse en la Escuela Normal para Educadoras es meterse a lo político y prepararse para lo que venga en lugares donde no conoces a nadie, es prepararse para “poner la mejor cara a tus niños, independientemente si has dormido poco, siempre lo primordial es el bienestar de los niños”.¹¹⁷ La lucha por su escuela normal significa defender las oportunidades de estudio, el presupuesto, las becas, los compromisos interinstitucionales y el respeto a las actividades; cuando se empatan las actividades políticas, académicas, culturales, deportivas o sociales se ven en la necesidad de buscar soluciones, generando una condición de posibilidad de forjar valores de responsabilidad, solidaridad, y trabajo colaborativo, además de templar el carácter y encontrar la intencionalidad de los gobiernos mediante la reflexión.

La experiencia más desgastante que tuvimos fue en tercero en la jornada de lucha por las matrículas, pero al mismo tiempo teníamos prácticas, entonces no podíamos dejar una cosa ni podíamos dejar la otra, teníamos que afrontar la situación [...] Hicimos una trinchera en la ENEF, [con acciones radicales], adaptamos un salón, ella se llevó *foami*, ella se llevó silicón, yo me llevé mi impresora, nos organizamos para cumplir en lo político y en lo académico, llegábamos del jardín, nos poníamos a hacer políticamente el plan de acción para el día siguiente, entrar en reuniones, ver si había mesas, y en la noche hacer material, y párate a las seis de la mañana [...], fue una organización independientemente de si era el material de ella o de ella, todas nos apoyábamos para acabar a la misma hora y poder descansar.¹¹⁸

Yo leí un libro de Laura Pitluk y hablaba de la educación y la política, decía que una educadora buena es aquella que también mezcla la política, pero que aprende a ver a los niños como todo, como su centro de atención, su motivo; y que no vea a sus compañeras

¹¹⁵ ESTUDIANTES, HCEE, PAAD. “Fortalecer el proyecto”, [minuto 5:20, 27 de junio de 2023].

¹¹⁶ ESTUDIANTES, HCEE, KEHM. “Fortalecer el proyecto”, [minuto 6:12, 27 de junio de 2023].

¹¹⁷ ESTUDIANTES, COMISIÓN DE CUARTOS, RSAC. “Qué es formarse”, [minuto 1:05, 15 de junio de 2023].

¹¹⁸ ESTUDIANTES, COMISIÓN DE CUARTOS, RSAC. “Qué es formarse”, [minuto 1:25, 15 de junio de 2023].

como rivales [...], cada uno tiene su esencia, cada quien tiene sus cosas.[...] Duramos meses durmiendo en el suelo, a veces sin cobijas, a veces nos dormíamos para pensar que no teníamos hambre porque ya no teníamos dinero, aprendes tantas cosas que te forma en lo académico, pero también te forma para la vida y para la sociedad, porque también un líder estudiantil se da cuenta y sufre porque a veces ves la realidad y esa es la política, o sea te enseñas que el mundo no es como tú piensas porque hasta los políticos son corruptos y eso está comprobadísimo, ellos crean divide y vencerás [...] porque te investigan, te analizan, y saben que si no lo logran, al menos te van a dar en el ego de poder decir, ¿qué está pasando? Entonces siento que sí te forma como persona, como alumna, hasta como mamá, como todo.¹¹⁹

Personalmente lo que te forma es el ver cómo le quitan tantas cosas a tu escuela, el cómo son capaces de quitarle a la escuela, y el que tú tengas que hacer algo al respecto y la única forma de exigir o pedir algo es movilizándote. No encuentras otra forma de recuperar las cosas que estás perdiendo que, movilizándote, o platicando o negociando cosas por tu misma escuela para no perder ciertas cosas, y el conocer la historia de tu normal y de las demás escuelas, hace que les des sentido a lo que ha pasado antes [...]¹²⁰

Respecto a cómo se relaciona la política con la formación inicial, el comité añade:

Desde un primer momento que ellas [el estudiantado] están viendo que tienen que analizar, nosotras como representantes tenemos que ver la forma de plantearse a ellas, en un primer momento ya tenemos que dar una solución, pero ellas deben estar siempre buscando soluciones, si a nosotras no se nos prende el foco, ellas están para dar propuestas de solución. Se une con que llegas a tu centro de trabajo, no te debes de quedar aquí, llego y me planto, siempre debes estar buscando un cambio constante en tu escuela, mejorías, estrategias para que tu grupo funcione mejor, para que tú como maestra funciones mejor, te enseña a ser una persona crítica, analítica y estar pensando en todo momento qué tienes que hacer para mejorar [...]¹²¹

[...] Yo creo que te formas políticamente por el hacer, por el vivir, por el sentir. Ese sentimiento de que le están quitando algo a tu escuela que le pertenece, te obliga a formarte, te obliga a conocer y expandir tus perspectivas [...] Siento que lo hacemos desde el 'ya me está pasando', entonces tengo que aprender, y hay muchas compañeras que no les gusta aprender desde los círculos de lectura, lo ven aburrido, pero aprenden porque se involucran. En la información se les dice lo que está pasando, por qué está pasando y ellas mismas analizan y a partir de ahí ellas también aprenden, incluso si no les gusta hay varias formas de aprender, es en el haciendo, en el sintiendo.¹²²

Quienes ostentan el liderazgo político reconocen que para formarse no hay momentos específicos ni un final, hay una continuidad, sino cuando se entra a la normal pública se va

¹¹⁹ ESTUDIANTES, COMISIÓN DE CUARTOS, PAR. "Qué es formarse", [minuto 2:55, 15 de junio de 2023].

¹²⁰ ESTUDIANTES, HCEE, PAAD. "Cómo te formas", [minuto 0:22, 27 de junio de 2023].

¹²¹ ESTUDIANTES, HCEE, PAAD. "Cómo te formas", [minuto 2:45, 27 de junio de 2023].

¹²² ESTUDIANTES, HCEE, KEHM. "Cómo te formas", [minuto 1:12, 27 de junio de 2023].

abriendo el panorama al conocer, estudiar, luchar, desenvolver, reflexionar, vencer, reconocer, involucrarse, expresar, convivir, desconfiar, entre otros, por el movimiento, diferente a las escuelas privadas porque “hay una parte académica donde estudias, pero también la política donde tienes que defender tus derechos”;¹²³ el solucionar problemas requiere creatividad para buscar soluciones, incluso ante la represión selectiva contra la mujer por violencia de género, las obliga a buscar otras tácticas.

Mi persona no había pasado por una represión de esa manera, y menos porque fue muy chistoso cómo se dio eso [...] Había muchos compañeros apoyándonos de Arteaga, y justamente en el lado donde las mujeres se quedaron descubiertas [...] Nosotras cinco estábamos ahí justamente, donde no había hombres, porque la barrera de hombres no alcanzaba a llegar hasta acá, justamente ahí fue donde golpearon más, el lado de los hombres no los tocaron, no les hicieron nada, [...] aventaron balas de gotcha, nos daban macanazos, con los cascos, solamente a las mujeres [...] Hasta la fecha sigo yo sin comprender cómo fueron tal vez tan cobardes [...] Qué injusto fue que a las que vieron más desprotegidas, fueron a las que más golpearon, a las que más fregaron [...] Al compañero que le abrieron la cabeza fue porque estaba justo donde terminaba la valla de hombres y empezaba la de mujeres.¹²⁴

Mi persona. Yo también era muy diferente. Antes de entrar aquí a la normal, era más calladita. Lo que me ha ayudado un poquito es como a poder que se me facilite, no mucho, cómo decirlo [...] desenvolverme ante las demás personas. Reitero, no creo que hubo un momento en que haya dicho: ya me formé porque creo que realmente me falta más, pero sí creo que el entrar a la normal te hace ver las cosas más de diferente manera, no estás sola, pero estás viendo por tus derechos.¹²⁵

La experiencia política acumulada del estudiantado busca la continuidad y mejora para las próximas generaciones, con diferentes mecanismos como los llamados, consejos en la entrega-recepción, círculos de estudio, articulación entre las comisiones de cuartos y cúpulas del comité, sobre lo que valdría la pena cuidar, no confiarse, y lo que habría de explorarse más.

Yo les diría a los maestros que nunca olviden de dónde vienen porque yo creo que la gran parte de los maestros que están aquí vienen de escuelas normales, y todos en su tiempo damos lo que sea por nuestra alma mater porque [...] nos va a dar de comer, [...] que no se sorprendan cuando las muchachas digan: Vamos a ir a actividad [...] porque en realidad se lucha por cosas justas y por cosas que les pueden pasar a ellos. A los alumnos les diría que nunca le den la espalda a su escuela, si algo es bien importante es de que la escuela es tu todo porque vas a ser un docente, pero nunca le des la espalda en

¹²³ ESTUDIANTES, HCEE, DKRG. “Formándose”, [minuto 7:15, 27 de junio de 2023].

¹²⁴ ESTUDIANTES, HCEE, ACC. “Formándose”, [minuto 4:00, 27 de junio de 2023].

¹²⁵ ESTUDIANTES, HCEE, DKRG. “Formándose”, [minuto 8:00, 27 de junio de 2023].

el sentido de que tienes que ver por tu escuela, por tu gente, por tus maestros incluso, porque nosotros siempre hemos tratado de proteger a los maestros [...]¹²⁶

[...] Aquí hay muy buenos maestros, pero realmente no tienen las ganas de... no les nace el querer transmitir algo o querer formar algo, entonces creo que sí es bien importante quitarnos todos un poquito la apatía, que realmente todos tengamos el principio claro y si no se respeta el principio, que se pueda llegar a un acuerdo, que se pueda avanzar y se nos quite la apatía [...]¹²⁷

[...] Se ha caracterizado a las normales por ser formadoras de docentes de hijos de campesinos y yo lo hablo porque yo vengo de una familia humilde y porque mis papás están haciendo todo lo posible para que estudie, obviamente yo quiero a mi escuela y me gusta el quehacer docente y me está dando mi escuela todas esas oportunidades para yo ser el día de mañana alguien porque es la que me va a dar de comer durante toda mi vida [...]¹²⁸

Estas inquietudes que expresan los órganos de representación estudiantil se ligan a 2 aspectos: experiencias del pasado en los cursos de educación histórica donde se ha insistido trabajar el enfoque de la educación histórica centrada en el sujeto protagónico que se educa con los demás, a través del abordaje de contenidos curriculares marginales que posibiliten dar sentido y significado a las futuras educadoras en el quehacer de su vida cotidiana; y a la construcción y transformación de la identidad profesional en la práctica docente y la lucha por los derechos estudiantiles.

2.4. Prácticas de educación histórica mediante aprendizaje autogestivo durante la pandemia

En esta experiencia se analiza la práctica educativa propia durante la pandemia con el curso Educación histórica en diversos contextos con 4 grupos de estudiantes de la ENE,¹²⁹ experiencia en la que participaron las 4 asesoradas, con cuyas prácticas formativas realizamos la presente investigación. Al final del curso, aprendimos a desaprender, proponer como retos en la enseñanza: habilidades digitales, enfoque de aula invertida, relación didáctica horizontal y formación inicial híbrida. Relatar experiencias para socializar y analizar, nos puede transformar como docentes formadores. Durante la reflexión valoramos el diseño, aplicación y evaluación de una guía didáctica, adecuaciones curriculares y enfoque de práctica educativa para lograr un

¹²⁶ ESTUDIANTES, COMISIÓN DE CUARTOS, PAAD. "Ser políticos", [minuto 2:23, 15 de junio de 2023].

¹²⁷ ESTUDIANTES, COMISIÓN DE CUARTOS, LAMP. "Ser políticos", [minuto 5:00, 15 de junio de 2023].

¹²⁸ ESTUDIANTES, COMISIÓN DE CUARTOS, RGLA. "Ser políticos", [minuto 6:14, 15 de junio de 2023].

¹²⁹ HERNÁNDEZ, E. "Una experiencia de educación histórica".

aprendizaje autogestivo, enfatizando el trabajo por cuenta propia, a pesar de la escasa experiencia del estudiantado. Los indicadores de análisis de esta práctica fueron: relación maestro-alumno, metodología didáctica, evaluación del aprendizaje y dominio del curso.

Con la premisa de que la pandemia nos obligó a replantear el trabajo docente para transformar la práctica educativa en favor de una formación inicial rezagada se requería adecuar el currículum del curso. Ante la incertidumbre de la situación, los contenidos curriculares se redujeron a estudiar lo esencial: conceptos básicos para explorar mundo social, exploración virtual de sitios históricos y culturales, análisis de textos sencillos de historia, así como diseño y aplicación de estrategias didácticas. Para evaluar la práctica, realizamos 2 acciones: evaluación libre del curso por parte del estudiantado con aportaciones y críticas; y, encuesta de evaluación anónima, libre y voluntaria por *google forms*, instrumento resuelto por 63 de 109 estudiantes normalistas.

Relación formador-estudiantado. La relación con el estudiantado fue respetuosa como en el curso anterior donde tuvimos la oportunidad de interactuar personalmente, entre 18 de febrero y 17 de marzo de 2020, fecha en que se decretó la suspensión de clases presenciales en Michoacán, por el confinamiento. El curso se realizaba en sesión sincrónica, la expresión hacia ellas era amable mediante saludos, la incertidumbre de las clases por la pandemia era notoria. Se les invitaba a participar voluntariamente sobre contenidos temáticos procurando dirigirnos con tacto pedagógico, estimulaba la expresión de dudas o si deseaban hacer agregados, se abría el espacio. Algunas estudiantes leían los temas, confesaban la incompreensión de algunos apartados, se les daba la confianza de expresarlo, recordando la carta freireana a quien pretende enseñar: “No permita que el miedo a la dificultad lo paralice”. Frecuentemente las estudiantes interrumpían la sesión para reportar fallas de conectividad, me preguntaba cómo harían las normalistas que se trasladaban o pagaban para recibir la clase, realmente me conmovía. Trataba de expresar confianza y tranquilidad. Actuar con tacto implica reaccionar inmediatamente con tino, tener empatía de la situación que le ocurre al estudiantado y actuar en su favor; evitar la pedantería y arrogancia, destacando humildad y sensibilidad, dar importancia a lo que requiere el alumnado y hacer lo éticamente correcto.

Conscientes de la precariedad de algunas estudiantes, quienes se trasladaban con esfuerzo al poblado urbano para participar desde un ciber o acceder a la red con datos pre-

pagados, las jefas justificaban a sus compañeras. Pensamos en la dificultad de un estudiante superior sin conectividad y dispositivos para trabajar. De cualquier forma, después de la clase nos contactábamos las estudiantes ausentes por falta de conectividad para explicarles la clase y no gastaran en datos. El tacto del profesor no se planifica, se aplica inesperadamente. Manen,¹³⁰ asegura que la persona con tacto, en este caso el docente, sea empático con los pensamientos de otros, sentimientos y deseos interiores que se expresan a través de claves indirectas como la mirada, los gestos o ciertas expresiones de timidez o expresión corporal; es comprender la vida interior de las personas cuando tienen frustración, inseguridad, angustia o pena en situaciones concretas.

En los trabajos por equipo admitimos la organización por afinidad porque les era más cómodo. Con frecuencia solicitamos el listado de los equipos para asegurar la inclusión total del grupo. Sutilmente le sugeríamos a la jefa frente a los demás, asegurarse de que todas las compañeras y compañeros fueran parte de un equipo de trabajo, remarcando si alguien no tenía equipo lo expresara, e invitar a los equipos solicitar un integrante más; promovía acciones de integración grupal porque en experiencias anteriores había tratado casos de exclusión, pensando que en pandemia se acentuarían. Aplicamos las estrategias de comunicación acordadas en academia de docentes, donde los asuntos académicos se atenderían con el asesor mediante la jefa, las sesiones sincrónicas serían en *google meet*, el trabajo asincrónico en *classroom* respetando los ritmos individuales y en equipo, además de la creación de grupos en *whats app* para asegurar una comunicación generalizada.

Reconociendo las diferencias del estudiantado en la conectividad, aplicamos estrategias de comunicación alternativas como el correo electrónico y llamadas telefónicas personales para explicar las actividades a estudiantes ausentes. En la sesión de evaluación final se comentó:

[...] lo que recuerdo mucho es [...] en el ensayo pues tenía duda con algo y sólo le mandé mensaje que si me podía decir cuáles eran los conceptos de primer orden [...] y usted me marcó y me lo explicó con peritas y manzanas y la verdad, pocos maestros hacen eso y pues le agradezco su [...] cómo se podría decir, ya se me fue la palabra [...] pues su disposición siempre para estar ahí... al pendiente de lo que se nos dificultara y explicarnos pues de la mejor forma para que nos quedara claro y pudiéramos cumplir con el trabajo [...].¹³¹

¹³⁰ MANEN, M.V. *El tacto en la enseñanza*.

¹³¹ ESTUDIANTES DE 3o, YLP. "3A_Evaluación del curso", [minuto 2:41, 12 de febrero de 2021].

Posiblemente la tecnología nos fallaba o no registramos algunos trabajos en la plataforma. Al solicitarles demostrar con evidencias su trabajo, recibíamos fotografías de avances y capturas de pantallas, entonces corregíamos las notas de seguimiento. No fue necesario usar *messenger* y *facebook* para comunicarse con estudiantes, pero había todas las opciones para prevenir el fracaso escolar. En la encuesta de evaluación anónima, el estudiantado participante opinó que la relación maestro-alumno había sido buena con ambiente de respeto, más del 90 % dijeron que la actitud con el grupo fue respetuosa y amable; que se promovió la participación del grupo, aunque hubo quien consideró que la frenaba.

Con respecto a las consultas fuera de clase, la cuarta parte opinó que las atendía, mientras que la gran mayoría dijo que las facilitaba. Algunas alumnas no necesitaron consultarnos o no tuvieron la confianza para hacerlo, de lo cual opinaron.

[...] usted se tomó mucho el tiempo de explicarnos con precisión, ponernos ejemplos. No nos mandaba como hacer el trabajo y a ver cómo la hacen, sino pues nos explicaba así detalladamente. Si teníamos dudas le podíamos mandar mensajes. Me gustó mucho eso [...].¹³²

El balance de la intervención arrojó la necesidad de consolidar la relación de respeto, autonomía y disciplina, crear ambientes de aprendizaje incluyentes, democráticos y autónomos, desde la interdisciplinareidad con otros cursos porque así se abren las posibilidades para el estudio debido a que prácticamente en la pandemia la escuela ha perdido presencia en la formación inicial de educadoras.

Conducción de la formación. Las sesiones sincrónicas se realizaban en tiempo real, pero limitado. Considerando la falta de internet, se indicaba que las simultáneas donde estábamos conectados al mismo tiempo serían para introducir o preparar actividades de autoaprendizaje, socializar avances o presentar conocimientos, también para acompañar y completar información de mi parte. Debía aprovechar al máximo las sesiones organizativas por probables suspensiones repentinas. Advertíamos lo pesado que podrían ser cien minutos porque habría socialización del tema anterior y la preparación del siguiente, lo cual aceptaban. Se pretendía generar el protagonismo estudiantil en el trabajo. Algunas alumnas expresaron su interés por avanzar en lo

¹³² ESTUDIANTES DE 3o, IDG. “3D_Evaluación del curso”, [minuto 3:55, 12 de febrero de 2021].

individual, pero la falta de experiencia autodidacta se los impedía, decían tener miedo no entender algo de la guía autodidacta, entonces solicitaban ayuda; por supuesto que solamente mandaban un mensaje identificándose y luego se les regresaba la llamada para explicarles.

Se remarcaba el aprendizaje autogestivo como otra característica del trabajo a distancia y aula invertida. En las condiciones de pandemia se requería de compromisos y esfuerzos del estudiantado y del profesor para desarrollar el curso con autodidactismo, ofrecíamos acompañamiento, insistiendo en la programación de temas en el cronograma. Todo parecía ir muy de prisa, aunque lo más importante no era abarcar todos los contenidos programados, sino propiciar espacios de formación, atender las necesidades de aprendizaje del alumnado y respetar sus ritmos de aprendizaje y condiciones de conectividad. A pesar de utilizar variedad de recursos en la enseñanza: diapositivas, ejemplos de trabajos, formatos, textos de refuerzo y materiales metodológicos, la intervención docente fue complicada, la realidad del estudiantado se impuso ante los problemas de conectividad, falta de dominio de las herramientas digitales, problemas económicos, actividades políticas, situaciones familiares y problemas de salud.

Interpretando la opinión estudiantil al evaluar la metodología didáctica, en los recursos didácticos empleados, el estudiantado consideró que los materiales utilizados fueron muy adecuados y adecuados, pero la opinión “Insuficientes” de 2 alumnas fue la más importante, porque el mensaje implícito nos obligaba a mejorar las habilidades para manejar herramientas digitales, a pesar de algunos comentarios positivos, como éste.

[...] Me gustó mucho lo que nos enseñó de la Mediateca y de Yolo Camotes y todas las páginas relacionadas con la historia, incluso yo recomendé a varias personas esas páginas porque me parecieron muy interesantes, me gustaron mucho. Y creo que también fue un gran curso para ser en línea y sí nos llevamos algunos [...] bueno muchos aprendizajes, es la verdad [...].¹³³

Sentíamos del abuso del habla en las explicaciones en sesiones sincrónicas, tal vez porque no había la participación esperada. No funcionaba lo suficiente el trabajo autodidacta con clases suspendidas. Necesitaba construir una nueva conceptualización didáctica en la que realmente el estudiantado fuera el principal protagonista como sujeto dialógico. Las ideas del alumnado se referían a las explicaciones como muy buenas y buenas, pero las opiniones de:

¹³³ ESTUDIANTES DE 3o, MYGA. “3D_Evaluación del curso”, [minuto 5:30, 12 de febrero de 2021].

“Regulares” me hacían reflexionar, pues no eran suficientes los ejemplos que daba o repetía los mismos.

[...] Creo en lo personal que nos resultó más fácil trabajar y aprender, pues agradecerle eso maestro que siempre estuvo ahí para explicarnos, aunque fuera muy repetitivo, pero siempre nos dio el tiempo para que quedaran los aprendizajes bien marcados [...].¹³⁴

Convencido de adaptar continuamente los contenidos a las expectativas del estudiantado. Mientras no hubiera jornadas de prácticas no había formación inicial reflexiva, la cual se adquiere “ayudando a las personas que se están formando a llevar a cabo lo que denominamos ciclos reflexivos”,¹³⁵ pero también no podían practicar sin elementos teóricos. Toda práctica sin teoría es ciega. La prisa por abordar los contenidos esenciales me hizo cometer errores. Una estudiante opinó que “parcialmente” logré adaptar los contenidos a sus expectativas. A veces impartía clase con cierto entusiasmo que influía quizá en algunos estudiantes, pero no era suficiente, necesitaba trabajar más el desarrollo emocional, priorizaba los contenidos, más no sabía cómo se sentía el estudiantado, sobre todo en esa crisis sanitaria que había tocado fondo en afectaciones directas por pérdidas familiares y amigos cercanos. El nivel de motivación se consideraba “mediano” en una cuarta parte de las opiniones, me faltaba diálogo con las futuras educadoras.

Valoración de la práctica formativa. En el encuadre informé a los grupos que por acuerdo de academia se aplicarían las normas de evaluación establecidas para el plan 2012; que deberían obtener mínimo siete en cada unidad de aprendizaje para acreditar el período. Al final se aplicaría una evaluación global. Detrás de la pantalla, el estudiantado guardaba un silencio activo, luego expresaban su aceptación en tono de reserva. Estaba convencido de privilegiar el aprendizaje centrado en el estudiantado como principal dimensión evaluativa, pero chocaba con los acuerdos institucionales de academia, además nunca había aplicado la norma estrictamente. Se me complicaba el burocratismo y conseguir evidencias de aprendizaje por unidad. Representaba evaluar 4 períodos sin garantía de continuidad del curso. Obligado por las circunstancias, al final hice ajustes. Insistí en que la evaluación era formativa, lo más importante como maestro normalista era el aprendizaje del estudiantado.

¹³⁴ ESTUDIANTES DE 3o, XHE. “3C_Evaluación del curso”, [minuto 1:00, 12 de febrero de 2021].

¹³⁵ ESTEVE, O. “2. Desarrollando la mirada investigadora”. p. 31.

Me respaldé en Casanova,¹³⁶ quien habla de la evaluación formativa, cuya función reguladora no es solamente ajustar al sistema a la persona sino también ajustar el sistema a la persona. No utilizar la evaluación como obstáculo o comprobación sino como mejora de la práctica formadora y formación del estudiantado. Utilicé rúbricas previamente diseñadas con el fin de que cada futura educadora controlara sus propios aprendizajes al considerar los rasgos a observar en cada evidencia. Desde mi perspectiva la norma se contradice. En el Acuerdo Número 04/05/14,¹³⁷ se establecen criterios y lineamientos de evaluación contradictorios porque al final te piden un número.

La evaluación cumple con dos funciones básicas: la formativa, que favorece el desarrollo y logro de los aprendizajes establecidos en el plan de estudios, esto es, el desarrollo de las competencias y de sus elementos y la sumativa de acreditación/certificación de dichos aprendizajes.

Convencido de que la evaluación va más allá de la calificación, no ignoré el interés estudiantil para acreditar el semestre con buenas notas, pero aquélla debe estar al servicio de la enseñanza y de los alumnos. Problematicaba con ellas si era viable exigir diez sin esforzarse, al principio sería atractivo, pero en la reflexión concluían que no era ético. Por eso la evaluación debe ser una estrategia de constante perfeccionamiento. Si no se logra un cambio profundo de actitud en el estudiantado, no se logra nunca perfeccionar la educación, lo cual debe ser el eje de actuación docente en lo sucesivo.¹³⁸

La segunda dimensión de la evaluación fueron las sesiones reales. La academia había determinado respetar el lineamiento de mínimo el 85 % de asistencia, aunque pasar lista quitaba tiempo. La asistencia se consideró sobre sesiones impartidas. La asistencia individual no era un aspecto relevante por la falta de conectividad, pero sí me sirvió de referente para calcular con cuántas sesiones podía sacar el curso. Enfocado en el trabajo en tiempo real, calculé 40 sesiones del curso en la carga horaria normal entre sesiones sincrónicas y asincrónicas, de las cuales se trabajó el 42.5 % en promedio. En efecto, aprendí de mi experiencia anterior que debía aprovechar al máximo cada sesión sincrónica, por las condiciones de pandemia. Fue pesado para el estudiantado pretender aprovechar el tiempo al máximo.

¹³⁶ CASANOVA, M. *La Evaluación Educativa*, p. 78.

¹³⁷ SEGOB. "ACUERDO número 04/05/14 por el que se establecen criterios", p. 3, [Recuperado el 20 de febrero de 2021], https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5346603&fecha=29/05/2014

¹³⁸ CASANOVA, M. *La Evaluación Educativa*, pp. 28-29.

La tercera dimensión de evaluación fue desempeño docente propio. Retomando y ajustando criterios propuestos por Contreras y otros autores,¹³⁹ en cuyo instrumento considera el manejo de la clase, conducción de la enseñanza y evaluación, consideré los aspectos más importantes en la conducción de acuerdo con el contexto de la escuela normal y sugerencias de docentes de nivel superior que han sido evaluados. Debo considerar el riesgo de sesgo en la evaluación pues los criterios y aspectos no se socializaron a falta de una cultura de evaluación institucional.

Construcción y evaluación de las evidencias. Las cuatro evidencias se construyeron en un proceso de ajuste, seguimiento, asesoría, enfoque formativo, rúbrica, calificación y redondeo.

En la unidad 1, Fundamentos de la exploración del mundo social, la evidencia fue un cuadro de contenidos básicos de la didáctica de las ciencias sociales e historia en preescolar: conceptos históricos, contenidos, enfoque y metodología, donde el estudiantado sistematizó, interpretó y sintetizó conceptos. En la Tabla 2,¹⁴⁰ se expone una parte de un ejemplo de evidencia de aprendizaje. Los contenidos trabajados fueron conceptos, contenidos, enfoque y metodología. Conceptos: cambios en el tiempo, diversidad cultural, causas, consecuencias, secuencia, tiempo e identificación; contenidos: interacciones con el entorno social, cambios en el tiempo, objetos, instituciones y trabajo, historias personales, familiares y colectivas, cuidado de sí mismo y de los otros, y, normas; enfoque: interacciones directas con objetos, habilidades, pensamiento reflexivo y complejo; y, metodología: saberes previos, indagación, registro, planteo de la situación problema, búsqueda de la información, registro, organización y estrategias de cierre. Las fuentes consultadas fueron: SEP, Aprendizajes Clave 2017; H. Pluckorse, Enseñanza y Aprendizaje de la Historia; Viviana Irene del Vitto, Sandra Marina Lista y María del Carmen Speroni, Didáctica de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial; y, Beatriz Goris, Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes.

¹³⁹ CONTRERAS, I.; SYLVA K.; CORREA, E.; SOLIS, C.; NÚÑEZ, C.; VÁZQUEZ, N., "IOC, un instrumento para cualificar desempeño docente", p. 92.

¹⁴⁰ ESTUDIANTES DE 3º, LCMS. "Cuadro de concentración de contenidos básicos", p. 1.

Tabla 2. Evidencia de aprendizaje sobre exploración del mundo

No.	Contenidos teóricos	Plan de Estudios 2017	Otras teorías alternas
1	Los conceptos históricos en preescolar	Cambios en el tiempo: Explican los cambios que sufre una sociedad en su forma de vida o costumbres, justificando las transformaciones de la comunidad a la que pertenecen los alumnos haciendo uso de imágenes y/o testimonios. Desarrollando además la capacidad de describir cronológicamente acontecimientos de su historia o la de su familia, cambios y pertenencias en los juegos, actividades recreativas y sitios en donde se lleven a cabo haciendo uso de referencias temporales. Diversidad cultural: Refiere de manera directa a costumbres, tradiciones, actividades productivas, servicios, conmemoraciones cívicas y cambios en el tiempo con la finalidad de que se conozca la diversidad cultural de la comunidad a la que se pertenece y así identificar la vida social de dicho lugar. Causas: -Transformaciones a través del tiempo. -Organización y funcionalidad de diversos eventos culturales, sociales, cívicos a lo largo de los años. Consecuencias: -Actitudes de aceptación y respeto. -Interés por el papel que desempeña la familia en los múltiples eventos. -Mejora y bienestar de la comunidad.	Algunos conceptos históricos que se pueden favorecer en preescolar de acuerdo a Henry Pluckrose son: Secuencia. -Refiere a que el niño comprenda que los objetos y sucesos siguen un orden de acuerdo al proceso de avance que siga cada uno. Por ejemplo: objetos; el teléfono desde sus inicios al día de hoy, sucesos; la historia de su familia desde sus abuelos hasta el niño. Tiempo. -Hace referencia a que los niños marcan el tiempo de manera personal, pues no siguen el conteo “convencional” de días, horas, meses y años, sino que lo establecen de acuerdo a los sucesos de la vida cotidiana, por ejemplo: su cumpleaños. Se puede hacer uso de palabras como <i>hace mucho tiempo cuando tus abuelos eran niños</i> para indicar cierto periodo de tiempo en el pasado. Identificación. -Consiste en la capacidad que tienen los niños para sentirse identificados con personas que vivieron en otra época haciendo uso de su imaginación, al hacerles saber que así como ellos, las personas en otros años también tuvieron juguetes,

En la unidad 2, Educación y patrimonio histórico virtual, la evidencia fue una cápsula grabada de un reportaje cultural breve sobre aspectos de interés personal al explorar virtualmente sitios culturales; pusieron a prueba habilidades discursivas, organización y dominio de contenidos, con énfasis en el bagaje histórico y cultural. Exploraron libremente sitios web culturales como *Mediateca INAH*, donde visitaron museos y zonas arqueológicas de Mesoamérica y Aridoamérica; *mexicanísimo* para explorar la cultura e identidad mexicanas, a través del arte, teatro, eventos culturales, libros, noticias, tradiciones, gastronomía, historia y actualidad; el canal *yoLO CAMOTES* buscando una visión crítica de la historia de México: hechos, personajes, sitios, toponimias, tradiciones y costumbres; y, *descargacultura.unam* donde escucharon fragmentos de audiolibros, visualizaron teatro, música, personajes, podcasts,

poesía y salud. En la Tabla 3,¹⁴¹ se observa un ejemplo de un fragmento de cápsula transcrita de una alumna.

Tabla 3. Fragmento de audio explorando la historia en diversos contextos

Educación y patrimonio histórico. Nuevas experiencias en torno a un pasado vivo
Hola, soy Monserrat, estudiante de la Escuela Normal para Educadoras “Profr. Serafín contreras Manzo” y hoy les hablaré sobre la exploración virtual que realicé en la Mediateca del INAH, mexicanísimo, Yolo Camotes y descarga cultura. Iniciemos viajando en el tiempo al oriente de Michoacán en la zona arqueológica de San Felipe de los Alzati, donde se conmemora a los hermanos Alzati por su heroica resistencia al imperio de Maximiliano. Este lugar fue popular entre los siglos VIII y XV, y estaba compuesto por un centro ceremonial de origen matlatzinka, lugar estratégico de vigilancia para proteger el territorio purhépecha, donde vivían otomíes y sus aliados [...]. Ahora hablemos de los juegos de mesa, que se remontan hace 5000 años antes de Cristo en el medio oriente, llegando a México en la era prehispánica con el juego patoli, donde la gente apostaba objetos de valor, incluida la vida misma; el perdedor se convertía en esclavo del ganador. Fue jugado por teotihuacanos, toltecas, colonos de Chichén Itzá y aztecas [...]. Continuamos con un buen sabor de boca, con el pan y bolillo mexicanos, dos herencias culturales establecidas por los españoles, pues se cree que Juan Guerrero, esclavo de Hernán Cortés, encontró tres granos de trigo, los plantó y sólo uno germinó. En 1524, se produjo el pan. Con el tiempo, durante el Porfiriato, la cultura francesa influyó en la elaboración del pan con su propia técnica de hacer bolillo [...]. Eso fue todo, Recuerda que mediante la exploración de sitios históricos podemos valorar las distintas manifestaciones de la historia y cultura mexicana, con el fin de apreciar el patrimonio cultural y promover el aprendizaje histórico e integrarlo en la construcción de nuevos conocimientos.

En la unidad III, Trabajo con fuentes en educación histórica y los recursos del internet, la literatura, el cine y el arte, la evidencia fue el reporte sencillo de un texto de historia. Realizaron un ejercicio de interpretación de una fotografía de Owi, denominada piquet line of Mexican women in California, 1933, United States, usando una técnica sugerida en el sitio web history matters y el análisis de un libro de historia de la de colección “Vientos de Pueblo” del FCE: *Ciudad quebrada*, *Apuntes para mis hijos*, *Loxicha. Los ejércitos de la noche*, *Los treinta y tres negros*, *La primavera magisterial*, *Los esclavos de Yucatán*, etc., cuyo ejemplo de fragmento de reporte se ilustra en la Tabla 4.¹⁴²

¹⁴¹ ESTUDIANTES DE 3º, MRR. “Educación y patrimonio histórico”, [2:52 minutos, 05 de enero de 2021].

¹⁴² ESTUDIANTES DE 3º, AGBT. “Los esclavos de Yucatán”, p. 3.

Tabla 4. Fragmento de un reporte estudiantil sobre "Los esclavos de Yucatán"

Los esclavos de Yucatán
Evaluación personal Este texto me pareció muy interesante y de manera muy particular atraía mi atención e interés por leerlo. Considero que el vocabulario que utiliza es muy adecuado, está muy bien estructurado, por eso principalmente fue que me gusto, ya que me fue muy fácil entender lo que el autor trata expresar. Me hizo imaginarme los diversos escenarios de la narración y me mostró una parte de la historia de mi propio país que realmente no conocía. Hasta cierto punto me sentí muy asombrada por la brutalidad con que se trataba a las personas; lo cual me centro en un México realista, que por lo regular ignoramos. Conclusión El esclavismo es parte de nuestra historia, es parte de nuestro México. Alrededor de toda esta actividad laboral que realizaban los esclavos, es importante no asombrarse del trato inhumano que se les otorgaba a las personas, donde el rico, se hacía más rico y el pobre, más pobre, desarrollando así, generaciones sometidas a un poder. Mostrándonos un México manchado de sangre y pisoteado por la corrupción, la desigualdad, la pobreza; pobreza que se genera por la falta de derechos y la concentración de poderes en unos pocos.

En la unidad IV, Diseño y aplicación de estrategias didácticas, la evidencia fue una planeación de exploración del mundo social, abierta, flexible y modificable, fundamentada para un grupo hipotético porque la práctica se suspendió. En la Figura 10,¹⁴³ se presenta un fragmento de la planeación de una actividad.

¹⁴³ ESTUDIANTES DE 3º, MRR. "El trabajo del médico veterinario", p. 9.

Figura 10. Fragmento de planeación de una situación de aprendizaje

Actividad 1: “¿Quién es el médico veterinario?”	
Momento metodológico: Planteamiento de la situación problemática.	Fuentes primarias y secundarias (materiales didácticos): • Lámina. • Colores y/o marcadores.
Tiempo: De 30 a 35 minutos.	
Espacio: Aula.	
➤ INICIO: Se planteará la problemática en base a una <u>anécdota personal</u>. Les comentaré a los infantes que una de mis mascotas se lastimó una pata y no sé adónde llevarla para que la curen, con ello, plantearé algunas <u>interrogantes</u>: ¿Qué pasa cuando un animal se enferma o lastima? ¿Ustedes saben dónde la pueden curar? ¿A dónde se llevan a los animales cuando se enferman o lastiman? ¿Quién los atiende? ¿Qué es una veterinaria? ¿Ustedes han ido a una? ¿Qué podemos encontrar en ella? ¿Quiénes trabajan en la veterinaria? ¿Los animales van sólo cuando se enferman o pueden ir a otra cosa? ¿Se venden animales? ¿Cuáles? ¿Qué más se puede encontrar en la veterinaria?; realizaré las preguntas posibles para indagar sobre los saberes previos del alumnado, y les agradeceré por aportarme información, pues gracias a eso sé a dónde llevar a mi mascota. 	

La intervención docente propia fue apresurada a fin de cubrir lo esencial de 4 unidades. Al pretender aprovechar al máximo los contenidos, hubo falta de claridad en algunas partes de la guía didáctica, diálogo y participación estudiantil, el aprendizaje autogestivo fue limitado. Las opiniones del estudiantado comentaban que la guía autodidacta era un buen instrumento, pero falta mucho por hacer. No era un curso semi-escolarizado, sino presencial, sin embargo, el reto en ese momento era el aula invertida, permitiendo hablar al estudiantado, evitando hacer “comunicados y depósitos”.

Dominio de contenidos del curso. La experiencia de educación histórica con estudiantes normalistas de preescolar sugería actualizarme en didáctica de las ciencias sociales en preescolar, con una especialización o desarrollar una investigación específica, quizá. ¿Por qué lo digo? En la resolución de dudas durante el curso, dos estudiantes dijeron “A veces las resuelve”. No estoy seguro cuánto las estudiantes valoraban el curso de educación histórica donde se preparan actividades de práctica en los jardines de niños. En la encuesta, algunas participantes dijeron haber logrado en ellas valorar la importancia del curso. Cuando hay impacto, suele haber estudiantes que seleccionan temas de ciencias sociales e historia para su

documento recepcional. No obstante, para una estudiante la temática abordada fue “Superficial”. Quizá por la prisa, abusé del monólogo para explicar hasta la última sesión. Una maestra me dijo: “Sé que hablas mucho con las chicas, hasta se duermen”. Eso es cierto. Aquí expongo un fragmento.

[...] No memorizar cosas, sino que el niño vaya a la explicación, a la causalidad, del concepto de causa y consecuencia. Que el niño finalmente pueda ser favorecido de que, si no se respeta un señalamiento de tránsito tiene una consecuencia. A lo mejor nos estacionamos en una cochera con una E tachada y eso puede crear un conflicto. Que tiene eso consecuencias o que simplemente, el ir con el veterinario debe favorecerse al niño nociones de identidad, de identificación, que sepa cómo en una veterinaria, a lo mejor hay una sección de mascotas, una sección de alimentos. Si huele a medicina y el veterinario tiene sus instrumentos, entonces esos pequeños, esas pequeñas nociones son las que nos toca favorecer en preescolar. Lo mismo el tiempo. El tiempo es muy abstracto, entonces eso no es posible a lo mejor para el niño, pero sí podemos hacer que el niño maneje nociones y vocabulario de Hace mucho, mucho, mucho [...] Antes era así [...] Ahora es asado [...] una etapa o un momento de plantear el problema y que yo lo puedo hacer con una sola actividad que yo planifique, donde recupere saberes previos, las hipótesis de los niños.¹⁴⁴

Cuando transcribo lo que digo, me doy cuenta de que necesito incorporar más conceptos teóricos al lenguaje académico explicativo, con más estructura y fluidez, sin tantas pausas. Es mejor grabar videos con imágenes y cápsulas informativas, para subirlos a plataforma y que las alumnas lo revisen cuando tengan tiempo, no fastidiar con discursos tediosos y aburridos, incluso en horarios de 2:00 a 3:40, los viernes.

Consideraciones para transformar las prácticas formativas. En las prácticas formativas debía observar las características del contexto institucional, por eso era necesario tomar en cuenta la cultura organizativa de las instituciones, tradiciones curriculares, de enseñanza, relaciones de poder y reglas para el funcionamiento, que condicionan en gran medida las posibilidades de una práctica educativa dialógica. Cuando los proyectos pierden su esencia original debo reinventar, renovar planes y tomar acuerdos con el estudiantado.

Con esta experiencia identificaba aspectos de práctica educativa débiles. En el aspecto técnico, el dominio de habilidades digitales para aprovechar las herramientas educativas de apoyo a la formación inicial, sin contravenir con la formación humanista. Las TICs no son un fin en sí mismas, sino el medio para ponerlas al servicio del estudiantado, de manera permanente

¹⁴⁴ HERNÁNDEZ, E. “3B_Evaluación del curso”, [minuto 9:03, 12 de febrero de 2021].

para su liberación, concientización y humanización, retomando principios pedagógicos radicales. En una práctica educativa renovada estaba convencido de la expresión libre del estudiantado; no sería posible formar educadoras en el silencio, deberían tomar la palabra, ponerla en acción y reflexionar para transformar las condiciones en el acto educativo. Debía superar este reto si deseaba permanecer como maestro democrático, útil en la formación inicial de docentes preescolares y como sujeto que contribuye a la transformación social.

El reto mayor sería la pedagogía liberadora aplicada en el aula invertida, en una modalidad de trabajo a distancia y virtual que llegaría para quedarse; lo cual implica la construcción de una nueva relación didáctica en la formación inicial sustentada en el diálogo franco con el alumnado normalista, para reflexionar qué tipo de docentes quieren ser, cómo lo han de conseguir, en favor de quién se educarán y en contra de quién, posicionados deliberadamente a romper las ataduras de cualquier agente manipulador de las clases dominantes o sus agentes, que les impida una formación liberadora a plenitud.

Capítulo 3. Análisis y reflexión de situaciones formativas de ciencias sociales e historia en preescolar

En esta parte final se analiza el acompañamiento en la formación de estudiantes normalistas en las prácticas de ciencias sociales e historia en diferentes jardines de niños durante un ciclo escolar, quienes realizaron el documento de titulación para y obtener el grado de licenciatura en educación preescolar. Se valoran las situaciones formativas de asesoría y acompañamiento implementadas planeadas y emergentes con la finalidad de comprender el impacto del trabajo formativo que realizamos desde un enfoque de reflexión de las prácticas profesionales con propuestas didácticas, para lo cual seleccionamos herramientas apropiadas para sistematizar una práctica formativa de larga duración.

La formación inicial de docentes ocurre fundamentalmente en un tiempo y en un espacio íntimos, una especie de *gym* para ponerse en forma, resultado del alejamiento para ver con distanciamiento lo que ha ocurrido en situaciones conflictivas de las prácticas docentes, las cuales hacen tomar conciencia y obligan a reconstruir los hechos tal y como sucedieron para cuestionarse porqué habrían ocurrido de esa manera, acto que conlleva a una posible reconstrucción de las prácticas, inspirados en corpus teóricos u otras experiencias, no solamente para remediar las propias “regadas”, sino para transformarse a sí mismo, ponerse en forma, acto que no ocurre por arte de magia, sino que interviene un formador con diversas mediaciones de formación, así, como el *coach* del gimnasio, fenómeno que no ocurre solo con los educadores sino también con los formadores.

3.1. Las herramientas para la reflexión de las prácticas formativas

La sistematización de experiencias contiene herramientas adecuadas para analizar prácticas formativas de períodos largos. Este recurso fue construido por organizaciones sociales y movimientos populares ante la necesidad de ordenar experiencias de educación popular, con el propósito de recuperar saberes de prácticas políticas de transformación social. Con el tiempo se crearon metodologías para construir conocimiento social, con elementos transferibles a la formación docente. No es una metodología neutral porque asume compromisos de cambio en las relaciones de formador-sujeto en formación, donde se tensan las relaciones entre lo instituido y lo no instituido.

La sistematización de experiencias tiene la ventaja de producir conocimientos desde la experiencia propia, mediante la reconstrucción histórica del proceso vivido para interpretarlo y construir aprendizajes. Aquí se valora la acción de las educadoras en formación, sus alumnos y asesor de documento de titulación. Se recuperan las interpretaciones de los participantes confrontando opiniones, saberes y experiencias, se reflexionan las diferencias entre lo planeado y el proceso real identificando rupturas teórico-prácticas, repeticiones, innovaciones, creaciones y modificaciones, es decir, se reconstruye el trayecto andado en la experiencia para superar las prácticas anteriores.

En la ordenación y conceptualización de la experiencia se utilizó el caracol de la sistematización, metáfora y constructo de la Red Alforja sintetizado por Jara como propuesta metodológica general, con cinco, seis o siete momentos.^{145 146 147} La metodología de seis pasos, no debe entenderse como un instrumento técnico de aplicación estricta desde una racionalidad científica, sino que es flexible, buscando el saber práctico con enfoque liberador, es una opción para reconstruir historias de hechos contados por los participantes, con pautas o momentos metodológicos ilustrados en el esquema de abajo.

Figura 11. El caracol de la sistematización



Imagen tomada de ALBOAN, HEGOA, IDHPA, (2004). Sistematización, una mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización d experiencias de transformación social, p. 50.

¹⁴⁵ JARA, O. "¿Cómo sistematizar experiencias?", pp.133-164.

¹⁴⁶ ALBOAN, HEGOA, IDHPA. "4. Mirando, viendo y conociendo", pp.48-59.

¹⁴⁷ ALBOAN, HEGOA, IDHPA. *La aventura de la sistematización*.

Punto de partida: la experiencia. –Consiste en haber realizado una práctica, tener registros útiles de la experiencia para la sistematización, ya sea en bitácora, diario, archivos sonoros, fotografías, planeaciones, fotografías, videos, notas, listas de participantes, correos electrónicos, plataformas electrónicas, *whats app*, entre otros, los cuales se clasifican de acuerdo con el orden que se dará a la reconstrucción de la historia. Aunque hayan participado más personas, quien escribe la historia, lo hace desde sus vivencias, es quien decide qué priorizar y qué subestimar, además los protagonistas de la historia participan en la reconstrucción de los hechos.

Preguntas iniciales o formulación del plan de sistematización. –El segundo momento se refiere a las preguntas clave de la experiencia a sistematizar, delimitar las prácticas, el período, para qué se quiere sistematizar, es decir, objetivos para comprender, compartir, contribuir, retroalimentar, fortalecer y teorizar. Aquí se delimita el eje vertebrador que guía la reconstrucción de la experiencia para no dispersarse en otros hechos irrelevantes. Además, en el plan de sistematización se pueden incluir aspectos de la práctica a ordenar, bloques de preguntas para la comprensión crítica de la práctica, de donde surgen las categorías de análisis, como se observa en la tabla 6.

Recuperación del proceso vivido. –En el tercer tiempo se entra de lleno a la sistematización con la descripción y narración de todo lo que pasó, tal como sucedió, exponiendo el trayecto de la experiencia sin hacer interpretaciones críticas del porqué ocurrieron los hechos. Es importante echar mano de todos los registros posibles para incluir detalles importantes que se pierden si el único recurso fuera la memoria. Se trata de reconstruir la historia de la práctica, por lo general en forma cronológica, guardando la distancia necesaria para criticarla después. Al representar las prácticas, se pueden ordenar y clasificar por etapas con la información disponible, reconstruyendo la historia solamente con aspectos del eje de sistematización: objetivos, motivaciones de los participantes, acciones formativas, reacciones de los participantes, logros y dificultades en las prácticas.

La reflexión de fondo o ¿por qué sucedió lo que sucedió? –Es el momento clave de la sistematización donde se analiza y reflexiona yendo más al fondo de la historia narrada al dar cuenta de porqué sucedió lo que sucedió y no pasó de otra manera, con interpretaciones críticas de la práctica. Se buscan los factores y causas que condicionaron la intervención, analizando cada aspecto por separado en categorías de análisis con ayuda de los bloques de interrogantes

para criticar la experiencia, así como de preguntas emergentes de aspectos transversales con los que se establecen interrelaciones. Se observan particularidades personales y colectivas de los participantes en cuanto a interpretaciones, pensamientos, sentimientos y acciones. Es el momento de confrontar la experiencia con otras prácticas y con las teorías. Esto implica hacer abstracciones y conceptualizaciones con fundamentos teóricos que sustentan la experiencia. Lo más importante de este momento es el aprendizaje logrado con la teorización de la experiencia, marcar la práctica formativa en términos de los cambios fundamentales que generó la acción de los participantes.

Los puntos de llegada. –Este momento consiste en formular conclusiones, aprendizajes o recomendaciones comunicables sobre las reflexiones e interpretaciones de la experiencia para compartir o socializar con las personas involucradas, en algún evento o cualquier otro formato. Las conclusiones son el punto de partida para nuevos aprendizajes, dudas o inquietudes. Se da respuesta a los objetivos propuestos y a las preguntas que guiaron la interpretación crítica con afirmaciones surgidas del proceso, tanto teóricas como prácticas. Las conclusiones teóricas son conceptualizaciones producto de la reflexión sobre la práctica; las conclusiones prácticas son aprendizajes de la experiencia realizada para mejorar futuras prácticas, como una especie de recomendaciones.

Completar y elaborar conocimiento. –Este paso consiste en organizar la información obtenida en la sistematización para compartirla con otras personas interesadas en el tema, organizarla para una presentación, una ponencia en evento académico, una publicación o una tesis.

En el plan de sistematización de la práctica, contenido en la Tabla 5, se presentan aspectos básicos de la experiencia, de acuerdo con Jara.¹⁴⁸

¹⁴⁸ JARA, O. *Para sistematizar experiencias*, pp. 175-235.

Tabla 5. Plan de sistematización de situaciones formativas en la asesoría de titulación

Componentes del plan	Descripción
Experiencia a sistematizar	Situaciones formativas propiciadas y emergentes que posibilitaron la formación reflexiva de 4 estudiantes normalistas durante la asesoría de documentos de titulación con temas de ciencias sociales e historia en preescolar en el ciclo escolar 2021-2022 en jardines de niños de Morelia, Mich.
Objetivos	-Comprender las prácticas educativas en la formación inicial de docentes con la asesoría de documento de titulación con temas de ciencias sociales e historia. -Intercambiar y compartir saberes pedagógicos de experiencias que dan sentido a las prácticas formativas situadas en un tiempo y un espacio. -Reflexionar las reflexiones de 4 asesoradas en su experiencia para comprender las motivaciones de sus prácticas. -Identificar aspectos de mejora de las prácticas formativas en el acompañamiento de documentos de titulación.
Eje de sistematización	Contribución de las situaciones de aprendizaje que posibilitaron la formación reflexiva de 4 futuras educadoras desde el abordaje de problemáticas de lo social en preescolar.
Aspectos a ordenar	Objetivos para la formación inicial, acciones realizadas y participantes en la investigación, contenidos trabajados y razones, logros y dificultades, formas de acompañamiento, propuestas aplicadas en los jardines de niños y recomendaciones de otros actores.
Guía para interpretar la experiencia	¿Qué tipos de prácticas de acompañamiento se podrían aplicar en la asesoría de documentos de titulación? ¿con qué modelos y enfoques de formación reflexiva se actúa? ¿Cómo se resuelven las dificultades de acompañamiento? ¿En qué condiciones se realiza el acompañamiento? ¿Qué tensiones hay? ¿Cómo se combina la alternancia y los espacios de formación? ¿Qué motiva al estudiantado la selección de actividades, contenidos, formas de organización, propuestas y metodologías? ¿Por qué se sugieren metodologías, dominio de contenidos y orientaciones durante las asesorías? ¿Qué experiencias innovadoras tienen las educadoras en formación? ¿Qué acciones de formación son inéditas? ¿Qué tan útiles son las sugerencias del asesor y qué tan receptivas son las asesoradas con las propuestas? ¿Qué decisiones toma el estudiantado ante incidentes críticos? ¿Cómo enfrentan las estudiantes normalistas los problemas en la enseñanza? ¿De qué manera las situaciones formativas posibilitan la formación reflexiva? ¿Qué cambios hay en ellas? ¿Cómo son las experiencias de los niños en la representación de su mundo social con un sentido para sus vidas? ¿Cómo se muestra o propicia la representación social de los niños preescolares? ¿Cómo valoran las estudiantes sus estrategias de enseñanza con objetos, personas y lugares para favorecer el pensamiento histórico? ¿Cómo se reconoce el proceso de aprendizaje recíproco entre formador-estudiante, practicante-niños, mediante pautas reflexivas? ¿Cómo son las experiencias inéditas en la formación de educadoras desde una educación histórica? ¿Cómo se explica la práctica formativa en la construcción de saberes pedagógicos situados? ¿Cómo se comprende la responsabilidad del acompañamiento en la formación desde la exploración del mundo social con mirada crítica?

El equipo de estudiantes asesoradas. -Ellas son Eldaí, Lizbeth, Ivonne y Yazmín cuyas edades oscilan entre los 21 y 22 años, son respetuosas, conocedoras de sus derechos y obligaciones en la sociedad, tienen madurez y deseos de formarse en la carrera que escogieron y están orgullosas de ser estudiantes normalistas. se identifican con problemas de ciencias sociales e historia para obtener el grado. Seleccionaron temas de identidad familiar, nociones de cambio y continuidad, estrategias innovadoras para cultura y vida social, así como desempeño de prácticas en cultura y vida social, para el documento de titulación en modalidades de tesis y portafolio de evidencias. En su último año adquirieron conciencia de la satisfacción y responsabilidad que implica ser educadora, son inteligentes y saben cómo aprender para subsanar las carencias formativas y capaces de diseñar planeaciones de cualquier campo de formación académica, experimentaron la intensidad de las prácticas profesionales por períodos prolongados en situaciones reales

Eldaí indagó cómo los niños de su grupo aprendían nociones de cambio y continuidad mediante la interacción con hechos sociales y culturales, el trabajo con objetos y lugares, haciendo uso de la observación detallada y del lenguaje, trabajó con un grupo de 25 niños de tercero en el Jardín de Niños “María Montessori”, clave: 16DJN1774Z, ubicado en Av. Guadalupe Victoria, colonia Loma Bonita al norte de la ciudad de Morelia.

Lizbeth orientó su tema en una modalidad de portafolio de evidencias de desempeño sobre prácticas profesionales de cultura y vida social en preescolar, tuvo un grupo de 10 alumnos del 1º. A en el Jardín de Niños “Natalio Vázquez Pallares”, clave: 16EJN0019E, ubicado en la Col. Infonavit Plan de Ayala de Morelia, se propuso como reto dar seguridad y confianza a los niños pequeños para que exploren su mundo en forma de juego y expresen poco a poco lo que ven, sienten y quieren.

Ivonne seleccionó la modalidad de portafolio de evidencias de desempeño con prácticas profesionales de cultura y vida social en preescolar, tenía 24 alumnos del grupo de 2º “B” del Jardín de Niños “Esc. Ford 172 Lic. Enrique Ramírez Miguel”, clave: 16DJN2138G, ubicado en Av. Benigno Canto 60, Col. La Esperanza de Morelia, le apasionó la idea de trabajar cultura y vida social porque aprendió la historia aburrida, lo cual no quería para sus alumnos, aseguraba que la clave está desde que los niños son pequeños, decía que la historia se relaciona con todo.

Yazmín trabajó el problema de la identidad familiar, tenía 18 alumnos en el grupo de 2º "D" del Jardín de Niños “José María Morelos y Pavón”, clave: 16DJN02230Q, ubicado en Calle

8 No. 115, Col. Matamoros de Morelia, donde observó una diversidad familiar, minoritariamente nuclear, reconoció que el tema de la familia es complicado cuando se aborda desde la estructura y árbol genealógico porque puede tocar fibras sensibles y confundir a los niños debido al ideal de familia nuclear.

3.2. Acompañando la elaboración de documentos de titulación

Durante el ciclo escolar 2021-2022 se realizó una práctica formativa como asesor de documentos de titulación con 4 estudiantes normalistas en las modalidades de tesis y portafolio de evidencias, con propósitos de acompañamiento y creación de situaciones formativas que posibilitaran la formación reflexiva de futuras educadoras mediante el abordaje de las ciencias sociales e historia en preescolar. Aquí contamos el relato siendo un actor más de una historia compleja. Las acciones de formación inicial fueron de asesoría, orientación y acompañamiento. Se proveyó de cuerpos teórico metodológicos, se aplicaron dispositivos en clínica de la práctica docente, se ayudó a identificar incidentes críticos, se propusieron proyectos de prácticas y se propiciaron reflexiones de situaciones. Se estimuló a participar en eventos académicos potenciando la formación con expertos y especialistas en preescolar, se les acompañó en la aplicación de propuestas didácticas, se cuestionó la defensa de su documento y se realizaron reflexiones finales posteriores al examen recepcional.

La práctica se realizó desde el 23 de junio de 2021 hasta el 18 de julio de 2022. Se inició con el contacto de las estudiantes quienes abrieron un grupo de *whats* para comunicación, asuntos de interés, coordinación, toma de decisiones e intercambio de documentos. Las tipologías de atención a las pasantes fueron individualmente, en sesiones grupales y por binas o modalidad de titulación. En las sesiones individuales se abordaron asuntos inherentes a cada tema, problemas específicos de avance según la estructura, fuentes específicas de indagación, revisión de propuestas de trabajo y acompañamiento personal para terminar el trabajo en tiempo y forma. En las asesorías por modalidad de titulación se abordaron asuntos de estructura, metodología, bibliografía inherente a la modalidad y componentes específicos a enfatizar en el portafolio o tesis. En las sesiones colectivas se trataron asuntos relacionados con las estrategias de asesoría, organización del trabajo, creación de un ambiente de trabajo, compromisos y obligaciones, participación en eventos, consentimiento informado para participar en esta investigación, criterios de evaluación y defensa del documento.

Las primeras asesorías individuales se enfocaron a la delimitación del tema de estudio, revisión de las cartas de exposición de motivos, la modalidad de titulación y las primeras lecturas. En sesión grupal, se aplicó la técnica del cubo para definir qué, cómo, cuándo, dónde, para qué y por qué habían definido su tema y modalidad, en un breve relato. El 20 de julio, en receso de fin de cursos, se realizó una reunión grupal para proyectar tareas para un mes de trabajo. En el aspecto técnico, se sugirieron las primeras herramientas para desarrollar la investigación: documento oficial de modalidades de titulación, administrador de referencias, normas APA, textos de metodologías de la investigación para tesis y portafolio de evidencias.

A mediados de agosto las estudiantes hicieron una presentación de las modalidades de titulación respectiva, se dieron herramientas para hacer un protocolo de investigación con fecha límite, con asesorías individuales intermedias y sugerencias de lecturas, de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje. Se acompañó en la estructura del protocolo: título, justificación, objetivos, pregunta de investigación, hipótesis o supuestos, variables, marco teórico, métodos e instrumentos, y, cronograma.

El 13 de septiembre se abrió un grupo en *classroom* con documentos variados para prevenir posibles fallas en las asesorías. Además, pensando en dotar de todo, se suministraron materiales de práctica, sistematización, investigación, portafolios, documentos oficiales y didáctica de las ciencias sociales. Se propuso realizar 2 reuniones grupales, una para planear el cronograma y otra para presentar el protocolo. El estudiantado creó un grupo de *whats app* al margen del asesor para organizarse y tomar acuerdos. Las asesorías individuales siguieron porque había muchas dudas en el protocolo.

A finales de septiembre se proporcionó las estructuras de tesis y portafolios de evidencias con instructivos de cada apartado, así como diapositivas con audio con explicaciones puntuales ante las fallas de internet. Las tareas inminentes fueron: continuar leyendo sobre el tema, enviar por correo electrónico el protocolo para posteriormente socializar avances. Aparentemente todo marchaba normal hasta que una estudiante preguntó en el grupo de *whats* si el asesor había solicitado cambio de asesoradas; ante la respuesta negativa, las estudiantes informaron que la dirección de la escuela normal les había cambiado de asesor mediante oficio, sin previa solicitud. La insolencia provocó la unidad de las asesoradas en torno al asesor, continuando las asesorías por 4 semanas de tensiones mientras se aclaraba la situación. Al escrito de inconformidad del

estudiantado se sumó la desobediencia administrativa rechazando presentarse con el nuevo asesor asignado. El caso se aclaró no habiendo justificación administrativa ni académica, incluso una estudiante escribió en el chat: “no por menospreciar a nadie, pero somos las asesoradas con más avance”, las futuras educadoras reiteraban con los avances la confianza en la asesoría.

A principios de octubre se presentó al estudiantado el proyecto de esta tesis invitándolas a ser parte de la investigación, lo cual aceptaron otorgando el consentimiento para registrar y documentar evidencias de su formación tales como: audios, trabajos, propuestas, actividades, reflexiones, videos y fotografías. Las estudiantes refrendaban su postura crítica, no sólo defendiendo sus derechos estudiantiles sino extendiendo la crítica a sus prácticas docentes, en eventos conmemorativos en el marco del centenario del natalicio de Paulo Freire, donde se les pidió socializar una breve presentación de 2 dispositivas para reflexionar cómo asumían algunos conceptos pedagógicos en su práctica cotidiana, tales como la educación bancaria, educación dialógica y cartas a quien pretende enseñar.

Las educadoras en formación aplicaron secuencias didácticas, como la celebración del día de muertos, y otras técnicas e instrumentos para caracterizar el diagnóstico de sus prácticas docentes. Las asesorías individuales y en binas por modalidad de titulación continuaban hasta el último día de noviembre, coincidiendo con la segunda dosis de vacunas del covid así que el trabajo era híbrido. En el primer corte de avances, el 17 de diciembre, nos reunimos en equipo para hacer un balance, en la cual se vio la necesidad de revisar una selección de textos digitalizados sobre propuestas innovadoras de ciencias sociales e historia en preescolar. Durante el período vacacional de invierno se realizaron reuniones grupales y sesiones individuales por necesidades formativas.

Durante febrero, a petición estudiantil, hubo asesorías individuales dando ideas generales de actividades para innovar con sus propias versiones. Después de aplicar las propuestas didácticas se continuaba reflexionando con evidencias de incidentes críticos en las prácticas realizadas utilizando la herramienta reflexiva del ciclo de Smyth. Las estudiantes continuaban aplicando propuestas didácticas en sus jardines de prácticas. Por ejemplo, una estudiante trabajó con su grupo de primero el tema de los dulces tradicionales, justificaba ser de su interés y una necesidad de aprendizaje del alumnado. Al mismo tiempo, se les daban

ejercicios a las asesoradas de cómo buscar información para actualizar el estado del arte de los temas de tesis.

A principios de marzo, se solicitó al equipo acelerar el ritmo de trabajo en la recta final del ciclo escolar para no quedar presionadas y saturadas con otras actividades de práctica docente y trabajo administrativo en sus jardines. La estrategia para cumplir en tiempo y forma consistió en sesionar una vez por semana y centrarse en documentos clave que ayudaran a la reflexión. Como apoyo a la asesoría, se abrieron 2 carpetas suministrando materiales de textos sobre innovación del mundo social en educación inicial, videos del desarrollo del niño, lecturas sobre la familia, tiempo histórico, cambio y continuidad, cuentos, trabalenguas y poesía.

El 27 de marzo, una especialista argentina aceptó participar con el equipo de asesoradas en un conversatorio sobre ciencias sociales e historia en educación inicial. el 29 de marzo 2 estudiantes participaron con ponencia en el II Foro Interinstitucional de Avances de Documento, donde presentaron sus ponencias, quienes recibieron de docentes de otras escuelas normales recomendaciones para reflexionar sobre su trabajo. El 30 de marzo se envió un audio al equipo proponiendo realizar 2 conversatorios con expertas en el campo de lo social. La primera charla se realizaría antes de vacaciones de primavera, justo en los días del foro de educación preescolar donde se había rechazado el conversatorio original, y otro después de vacaciones en el Instituto de Investigaciones Históricas (IIH). Las estudiantes estuvieron de acuerdo, se comprometieron a leer textos proporcionados por la especialista, con el fin de conocer su trayectoria.

El 05 de abril se realizó el conversatorio con la ponente Silvia Brugnoli, en modalidad virtual y en ambiente de confianza, con la finalidad de crear situaciones formativas donde las estudiantes comentaron sus propuestas educativas, reorientaron o confirmaron en su caso la dirección de su trabajo, conocieron otras miradas de su trabajo, construyeron conocimiento social, se dieron cuenta del rigor metodológico que obliga la investigación, reconocieron el aprendizaje como acto social y valoraron la necesidad de participación de otros actores en sus indagaciones como las familias. Se plantearon reflexiones, preguntas y dudas, así que la maestra propuso realizar una segunda parte del conversatorio específicamente sobre los actos patrios en preescolar.

Los días 6, 7 y 8 de abril se realizó el XL foro nacional de educación preescolar en la escuela normal donde las estudiantes participaron en talleres de acuerdo con las posibilidades

de reflexionar su temática. Durante las vacaciones de primavera se atendieron asesorías específicas individuales, en virtud de necesidades y solicitudes del estudiantado. Como estaba previsto, después del período vacacional, el 29 de abril se realizó la segunda charla sobre las ciencias sociales e historia en el IIIH con la participación de 2 panelistas en la enseñanza de las ciencias sociales e historia, específicamente sobre la enseñanza de la historia con eventos patrios.

A finales de mayo de 2022, se presentaron avances de esta investigación en la UPN La Paz, Baja California Sur con las últimas reflexiones obtenidas de la experiencia hasta ese momento.

De regreso a Morelia, se continuó con la asesoría a las estudiantes en sus prácticas docentes, se gestionó la observación de 2 actividades de 2 propuestas distintas. El 01 de junio se observó las prácticas de Eldaí con una actividad sobre nociones de tiempo, cambio y continuidad. El 02 de junio se observó las prácticas de Ivonne con una actividad representando oficios y profesiones en la modalidad de rincones.

El 06 de junio las estudiantes habían terminado sus períodos de prácticas. El espacio de formación se trasladaba de los jardines de niños a la escuela normal. La nueva estrategia de asesoría fue enviarles los archivos para la organización administrativa de su documento. La tipología de acompañamiento sería individual o por cuenta propia presentando avances en cada jornada de estancia en la escuela normal, con la atención personalizada para dudas. Adaptamos el acompañamiento a las necesidades estudiantiles dependiendo de los compromisos pendientes en prácticas profesionales y en los jardines de niños.

Cuando hubo necesidad de sesionar en equipo o en binas, las estudiantes por sí solas gestionaban algún espacio de la escuela normal como la micro 4. En las sesiones se intermediaba para afinar el documento en aspectos como: sentido del diagnóstico, estrategias para sistematizar, la codificación y emergencia de categorías, entre otros. Se comentaban temas administrativos de su interés como la fecha del examen recepcional, una estudiante expresó: “Me va a dar patatus”, como dicen en su pueblo, para referirse a que estaba nerviosa por los maestros que integrarían el jurado. Tres semanas antes del examen, deberían enviar la versión completa a la comisión de titulación para lectura.

El 14 de junio, en sesión grupal se detallaron aspectos claves por modalidad de titulación. Eldaí y Yazmín, en modalidad de tesis, definieron y socializaron a grandes rasgos el contenido de sus categorías de análisis, mientras que Ivonne y Liz, en modalidad de portafolio, compartieron el tipo de evidencias para analizar y demostrar su desempeño. Se interrumpieron las actividades escolares por 3 días continuos debido a falta de agua y a una reparación de un puente del canal contiguo a la escuela normal, sin embargo, se avanzó en línea. En las asesorías presenciales posteriores, las estudiantes llevaban inquietudes de forma. Por ejemplo, cómo escribir testimonios orales del alumnado y cómo describir dibujos de los niños. También había movilizaciones estudiantiles alrededor de la escuela.

Por disposición de la comisión de titulación, el documento debía entregarse para lectura a más tardar el 23 de junio. En asesorías individuales, se orientó la interpretación de datos, se hicieron correcciones y se propuso un instrumento aplicado por agentes externos para evaluar evidencias de desempeño. En esta modalidad el proceso fue más tardado por falta de una parte esencial: la proyección de evidencias de desempeño, para lo cual se propuso hacer una planeación hipotética con el enfoque de la Nueva Escuela Mexicana basándose en el documento rector en imprenta.

En las últimas asesorías el comité estudiantil canceló todas las actividades por 3 días incluyendo las asesorías virtuales. Se realizó la última revisión del documento de titulación individual y virtualmente. El 24 de junio, las tesis y portafolios de evidencias quedaron casi terminados, se enviaron a la comisión de titulación para su lectura. El 27 de junio se realizaron las correcciones señaladas por los lectores. El 29 de junio, las asesoradas de portafolio presentaron las evaluaciones externas. El 30 de junio se enviaron los títulos definitivos de los documentos para el dictamen y la programación.

Los exámenes recepcionales de las asesoradas se realizaron en los 4 días de la programación en el siguiente orden: Yazmín, Eldaí, Ivonne y Liz, los días 11, 12, 13 y 14 de julio, respectivamente. La dinámica del examen fue: presentación del trabajo por 30 minutos y luego una ronda de preguntas por cada sinodal. El examen fue un espacio de situación formativa de reflexiones. después de éste se realizó una charla con cada educadora titulada para las reflexiones finales del proceso vivido para evaluar la formación. Después de la semana de exámenes, el acompañamiento terminó con una carta a las asesoradas el día de su clausura,

donde se les reconoció el desempeño obtenido durante el ciclo escolar. Cada una de ellas respondió con palabras de agradecimiento por el acompañamiento proporcionado y los espacios creados para formarse. Así concluyeron las prácticas formativas en la asesoría de documentos de titulación.

3.2.1. Las tipologías de prácticas de acompañamiento aplicadas en la formación

En el plan 2012 de licenciatura en preescolar, Documento de titulación es un espacio curricular evaluable con créditos para el estudiantado. El acompañamiento para la elaboración del documento, conlleva una práctica con acciones formativas, las cuales se inspiran en modelos formativos. La práctica elevada a praxis es transformar un objeto. Para Barbier, la práctica significa transformar la realidad en una distinta, donde las “prácticas de formación buscan que un sujeto intervenga en la realidad de una determinada manera”.¹⁴⁹ Las actividades de formar y formarse implican funciones de asesor al acompañar, orientar y apoyar al estudiantado desde el ámbito institucional. No debe confundirse la tarea de formar con la tarea de enseñar. Para aclarar, en las actividades del magisterio de educación básica hay modelos de enseñanza que sustentan las prácticas, unos predominan más que otros; de acuerdo con las características esa predominancia, suele identificarse a los docentes como tradicionalistas, innovadores o críticos. Algunos docentes siguen un modelo de enseñanza carismático centrados en el profesor encargado de transmitir conocimientos. Otros maestros practican el modelo de enseñanza ajustado o paidocentrista, centrado en el interés del alumnado. También hay docentes que adoptan el modelo de enseñanza liberador cuya base es el diálogo con el alumnado tendiente a la toma de conciencia y actuación sobre situaciones y problemáticas reales.

De ahí que los modelos de prácticas formativas suelen equipararse con modelos de prácticas educativas en educación básica, como si fueran las mismas funciones o estuvieran en el mismo ámbito, es decir, en los modelos de enseñanza y modelos de formación suele establecerse una correspondencia. En las tareas de enseñanza y formación no puede afirmarse que hay opciones bilaterales extremas al denominar a alguien como docente tradicionalista o docente innovador. La realidad sugiere que, en las prácticas cotidianas siempre hay una combinación de modelos, aunque predomina o hay tendencias de alguno sobre los demás. ¿Cuál es la diferencia en la enseñanza entre los docentes de básica y de la escuela normal? Por su parte,

¹⁴⁹ BARBIER, J.M., *Prácticas de formación*, p. 74.

los docentes de básica se ocupan de la enseñanza de contenidos para la vida en primer plano, el saber es el punto central, directo con el alumnado que no está aprendiendo un oficio o profesión; que también la actividad docente es formativa, es indiscutible. En cambio, la formación en las escuelas normales es de segundo grado,¹⁵⁰ porque en estas instituciones se propicia la formación de formadores (docentes de educación básica), actividad más específica hacia el desempeño de una profesión, la cual es más compleja por la doble responsabilidad, la acción principal de la formación es la “transformación de capacidades”,¹⁵¹ sin embargo, en la jerga magisterial, las prácticas de los formadores suelen asociarse con las prácticas de enseñanza en secundaria. De acuerdo con Ferry,¹⁵² hay un modelo donde el formador suministra a docentes en formación teorías, técnicas y metodologías, adquiridas como herramientas para enseñar. Otro modelo se basa en una formación sobre la marcha, en el proceso de la práctica, no más allá de la experiencia. En otro modelo el sujeto se forma por sí mismo donde el formador crea espacios de formación para el análisis y reflexión del sujeto que se está formando con dispositivos diseñados y/o empleados por el formador. No se puede anular ningún modelo en la práctica porque todos son necesarios o se combinan, tampoco uno se puede apegar a un modelo exclusivo en la práctica formativa.

Si bien, en la formación inicial se debe fortalecer el dominio disciplinar de ciencias sociales y educación histórica en preescolar, también se pedía al estudiantado detallar la planeación didáctica apegada a la realidad, cuidar el componente lúdico en las actividades con estrategias de juego, así como favorecer el lenguaje para el desarrollo personal, como medio para lograr la construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, orientado a una educación integral. El acompañamiento tuvo como antecedentes las experiencias anteriores, perfil e identidad con esas temáticas. En lo metodológico, se sugirió a las maestras practicantes flexibilizar el currículo, retomar lo inesperado y desafiante, manejar una metodología didáctica que pusiera en el centro el diálogo permanente con los niños, escucharlos y dar la palabra a los menos estimulados, a quienes tenían mucho que decir, formular preguntas detonantes, canalizar sus inquietudes y favorecer la adquisición de nociones de conceptos históricos, como la temporalidad. Se insistió a las normalistas convivir con los niños, propiciar situaciones de

¹⁵⁰ FERRY, G. *Pedagogía de la formación*, pp. 39-46.

¹⁵¹ BARBIER, J. M. *Prácticas de formación*, p. 24.

¹⁵² FERRY, G. *El trayecto de la formación*, pp. 65-85.

aprendizaje para utilizar vocablos del lenguaje convencional y no convencional del tiempo, donde el alumnado fuera parte de las narrativas, al comparar objetos o explicar cambios en sus cosas o de otros, al referirse a las personas y describirse en los lugares que visitaban. También se sugirió que deberían aprender a orientar la observación de los alumnos con preguntas adecuadas al trabajar con fuentes de información; debían aprender a aplicar los rasgos de un enfoque de enseñanza global y complejo, así como evaluar los aprendizajes situados en la práctica educativa, con énfasis en la expresión libre de los educandos.

Al inicio del acompañamiento se aplicaron normas oficiales desde que la comisión de titulación asignó al equipo de estudiantes en 7o y 8o semestres, en apego la temática, modalidad, experiencia y perfil del asesor. En los primeros acercamientos con el equipo, se respetaron los deseos de las estudiantes sobre el tema y modalidad de titulación. En las siguientes acciones de asesoría, se pensó en el suministro de teorías, cumpliendo con la función de asesor y dando por hecho que las alumnas necesitaban teorías para su documento. Se consideró fortalecer la parte metodológica del documento, porque cualquier modalidad de titulación, demostraría capacidades del estudiantado para resolver problemas de práctica y formación. La modalidad más común para titularse en la escuela normal es informe de prácticas, sin embargo, el equipo de estudiantes seleccionó modalidades diferentes a la mayoría, lo cual nos implicaba leer más sobre tesis y portafolio de evidencias, particularmente éste último fue un desafío profesional, hasta ese momento, sólo 2 estudiantes de las generaciones anteriores se habían titulado con portafolio de evidencias. El reto sugería ponerse a la altura de las necesidades del equipo. El siguiente paso fue propiciar claridad sobre las modalidades. En sesión virtual se organizó una agenda: se compartieron ideas iniciales de la modalidad, se agrupó al equipo en binas por modalidad, se revisó bibliografía básica, se preparó una exposición y se presentó.

Durante la presentación se explicó el proceso metodológico y se enfatizó en aspectos particulares de cada modalidad. Definieron qué es una tesis de la práctica, las fases de problematización y el problema, objetivos y supuestos, estado del arte, marco teórico, selección de la metodología, recolección, análisis e interpretación de datos, entre otros, mientras que, en portafolio de evidencias de desempeño, primero fue la definición, las fases de colección de evidencias, orden y presentación de las producciones, reflexión y análisis, pautas para la reflexión y proyección o reconstrucción. Con esta actividad se intentó fortalecer las representaciones del estudiantado, fomentar la autonomía en el trabajo y elaborar el protocolo

de investigación, además se establecía una nueva tipología de asesoría: por binas. Después de la presentación se preguntó al equipo si consideraban que el desarrollo del tema requería de proyecto mínimo que guiara la indagación, respondiendo afirmativamente. Al proponer una estructura de protocolo con título, justificación, objetivos, preguntas, supuestos, variables, marco teórico, entre otros, estaba suministrando un contenido procedimental. Aunque parecía sencillo el esquema resultó complicado, entonces pausamos el trabajo dejando pendiente el cronograma y continuar avanzando, el primer intento de trabajo autónomo del estudiantado fracasó por falta de acompañamiento.

A medida que avanzaba el proceso y de acuerdo con las supuestas necesidades estudiantiles, se les suministraba literatura gradualmente en *classroom* en carpetas con documentos para prácticas, didáctica de las ciencias sociales, propuestas innovadoras y documentos oficiales. Simultáneamente se continuaba con la revisión de las prácticas anteriores, diagnóstico o pseudo diagnóstico, con un sentido diferente para tesis y portafolio de evidencias. Siendo una fase o evidencia complicada, se les proporcionó una guía denominada diagnóstico sobre las representaciones del mundo social, cuyo objetivo era observar y registrar en la jornada de observación del 08 al 12 de noviembre (inmersión y ayudantía en el jardín asignado), el proceso de socialización de los alumnos con énfasis en la identidad, relaciones familiares y escolares e interacción en instituciones de la comunidad. Esto se sugirió usando guías de observación, entrevistas informales y entrevista a la educadora titular. Durante las prácticas se aplicaron diferentes tipologías de formación. Zavala,¹⁵³ habla de acompañamientos en el rol de los profesores de didáctica en los cuales se suministra al estudiantado teoría para aplicar en la práctica cumpliendo con el programa, se enseña desde la experiencia, donde el formador experto transmite al estudiantado cómo se hace. En otro modelo, se acompaña teóricamente con el fin de practicar el análisis de las prácticas de la enseñanza, donde se acompaña al estudiantado a comprender sus prácticas mediante la teorización de las propias prácticas.¹⁵⁴ Al suministrar al estudiantado materiales teórico-metodológicos, por el tipo de proceso y dinámica de la formación, se estaba aplicando el modelo de adquisiciones, donde, según Ferry,¹⁵⁵ formarse es adquirir técnicas, saberes, comportamientos, metodologías, es aprender en toda la extensión de

¹⁵³ ZAVALA, A. "Enseñanza y acompañamiento en la formación", pp. 1-15.

¹⁵⁴ ZAVALA, A. "Enseñanza y acompañamiento en la formación", p. 13.

¹⁵⁵ FERRY, G. *El trayecto de la formación*, pp. 65-85.

la palabra. El formador determina los contenidos a revisar, como si ser educadora fuera una profesión que se aprende con la aplicación de técnicas y que la práctica es la verificación de aplicación de la teoría.¹⁵⁶ Formarse en la técnica es no formarse, la formación concierne a la estructura personal para percibir, sentir, juzgar.¹⁵⁷ Las prácticas donde proveímos de teoría se justificaban con el supuesto de necesidades formativas del estudiantado en didácticas, estrategias y metodologías, sustentados en que el estudiantado frecuentemente solicita ideas para construir sus propuestas. Por ejemplo, en una asesoría en línea, Ivonne compartía que su educadora titular estaba enfocada en lecto escritura y que su tema podría retrasar la alfabetización en un grupo de segundo, entonces la angustia era qué hacer para no interrumpir la secuencia de la titular. La estudiante tenía varias ideas, que necesitaba validar con el formador, entre otras una galería de pintura, para generar evidencias de desempeño.

Tengo un niño que es buenísimo para la oratoria [...] me gustaría que representara algún pintor mexicano, como Diego Rivera, caracterizarlo [...] y el otro que pensé es el de oficios y profesiones de las familias, lo que quieren ser de grandes y apoyarse con amigos que son médicos y enfermeras [...] que los niños entrevistaran o preguntaran de la profesión que quieren y finalizarlo con un rincón [...] y llevar todos los utensilios, enceres y jugaran a lo que quieren ser de grandes [...] me estoy basando en mi tema y como secundario [pensamiento matemático y lenguaje] dejando a la maestra que trabaje palabras con FORLEEB¹⁵⁸ y mi álbum. ¿Usted qué piensa o qué cree?¹⁵⁹

Elogiamos las ideas de la estudiante para trabajar cultura y vida social: la bandera, la carta, la pintura y los oficios, donde se trabajarían globalmente los campos formativos y áreas de desarrollo personal y social, se sugirió aprovechar tradiciones del mes de febrero aprovechando que la educadora estaba dando “libertad” y que los niños iban a regresar en forma presencial. Se le planteó demostrar que cualquier situación de aprendizaje de ciencias sociales podría favorecer lenguaje escrito, partir de la necesidad de inter relación infantil, que bien quedaría la idea de la carta como pretexto para que los alumnos convivan.

Es muy atinado trabajar el día del amor y la amistad desde un punto de vista crítico, [...] no mercantilizado, [...] de forzosamente tener que regalar cosas con etiquetas de precios [...] siempre hay que partir de los deseos de los niños, no imponerles ahora vamos a

¹⁵⁶ FERRY, G. *El trayecto de la formación*, p. 71.

¹⁵⁷ BERBIER, J. M., *Pedagogía de la formación*, p. 32.

¹⁵⁸ FORLEEB es un programa oficial de fortalecimiento de la lecto escritura en educación básica adoptado por las educadoras para la alfabetización temprana.

¹⁵⁹ ESTUDIANTES, Asesoradas, IGAH. “Ideas y asesoría”, [minuto 0:00, 03 de febrero de 2022].

jugar a la tiendita, sino preguntarles: ¿qué les gustaría decirle a su mejor amigo? [...] incrementar el repertorio de escritura con el nombre propio [petición de la educadora].

Se comentaron otras alternativas como hacer tarjetas electrónicas, o físicas en un buzón, que la estudiante improvisara, cuyo sentido crítico sería el recoger deseos del grupo, su protagonismo, narrando cómo hicieron la tarjeta, generar palabras para el FORLEEB que lleva la educadora, dominar lo técnico de las carretillas y el alfabeto móvil, pero lo importante son las palabras generadoras, creando una evidencia de desempeño por arriba de las expectativas. De repente afloran las tentaciones como formadores al sugerir las temáticas de nuestras experiencias, por eso decíamos que, en cuanto al día de la bandera, realmente carece de significado si el alumnado no construye el concepto simbólico, con otras banderas donde los niños proponen, demandan y desean juegos, túneles, dulces, entre otros, que significan algo. En un momento se dio una especie de negociación. Aunque a la estudiante le parecieron bien los comentarios, nunca desechó sus propuestas porque eran sus deseos, añadió que en la próxima asesoría sería para hablar de las 2 ideas que tenía: “[...] la verdad es que me emocioné cuando las empecé a pensar y ya cuando estaba más relajada se me vinieron las ideas”.¹⁶⁰ El modelo formativo aplicado pudo tener buenas intenciones desde el suministro de ideas con la “hipótesis de la transferencia -dominante en el mundo de la formación profesional-”,¹⁶¹ sin embargo, en la formación se orienta de una manera pero el aprendiz lo hace de otra, significando sus propias acciones., además nos hizo reflexionar que la saturación de sugerencias se puede interpretar como subestimar la inteligencia del estudiantado o no confiar en sus propias capacidades. Así, la estudiante diseñó y aplicó la secuencia didáctica “Mi mejor amigo”,¹⁶² del 08 al 14 de febrero, al principio virtual, donde trabajó el significado del amor y la amistad, montó la tienda de San Valentín con juego dramático de comprar y vender, los niños conocieron las partes de la carta y las formas de comunicación antiguas, de pronto recibieron una carta sorpresa de un grupo de 2º B de otro jardín de niños solicitando ser amigos. La secuencia terminó en presencial, los niños recibieron cartas en un buzón, comentaron que su única carta enviada había sido a los reyes magos. Se propició que los alumnos hicieran explicaciones sencillas mediante trabajo con fuentes. Los alumnos dictaron una carta colectiva para los amigos del jardín Victoria Barrera:

¹⁶⁰ ESTUDIANTES, ASESORADAS, IGAH. “Ideas y asesoría”, [minuto 14:45, 03 de febrero de 2022].

¹⁶¹ BARBIER, J. M. *Prácticas de formación*, p. 24.

¹⁶² AGUILAR, I. *Estrategias didácticas innovadoras para el aprendizaje de cultura*, pp. 75-81.

“dile que, si quieren ir al mar, porque voy a ir con mi mamá y mi papá”, hablaron de sus caricaturas y pasatiempos favoritos. La estudiante consideró haber favorecido el aspecto socioemocional, el trabajo colaborativo, concluyendo que, para hacer un texto colectivo debe haber actividades muy específicas.

En la medida que el equipo de estudiantes adquiría confianza se dieron libertad de aplicar temáticas de su interés, con recortes de realidad de la vida cotidiana infantil tratando de involucrar al alumnado en las narrativas históricas del entorno explorado, con un sentido lúdico para sus vidas. Para no obturar la creatividad del estudiantado, con solo orientaciones de enfoques didácticos para el protagonismo infantil, las estudiantes buscaron la manera de propiciar interacción con objetos, personas y lugares. En esa libertad de práctica e investigación, Eldaí, se fundamentó para aplicar secuencias de cambio y continuidad, y luego teorizar sus prácticas. Con el título “Los juegos tradicionales”,¹⁶³ diseñó y aplicó una secuencia didáctica de 6 actividades con el propósito de propiciar indagación, valores, narración, juego y socialización mediante contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales. En la aplicación, recuperó saberes previos, jugaron a la “gallinita ciega”, los niños buscaron información con padres y abuelos, plantearon interrogantes y registraron información con dibujos. Jugando al “pañuelo”, se indagaba para registrar hallazgos en la vivencia, alternando los espacios aula-patio. La estudiante controlaba al grupo con reglas consensuadas como el respeto de turnos, se socializaba la información indagada y se continuaba practicando otro juego, como se ve en la Imagen 1.

Ilustración 1. Jugando a los juegos tradicionales

Cuando habían jugado lo suficiente a la “silla”, organizaba la información en la actividad “el baúl de los recuerdos”. Colocó una manta en el piso con imágenes de los juegos, donde los niños tomaban una tarjeta e identificaban



Imagen tomada de la tesis de Hernández, Eldaí (2022). *Nociones de cambio y continuidad*, p. 81.

¹⁶³ HERNÁNDEZ, E. *Nociones de cambio y continuidad*, pp. 79-82.

nombre del juego, reglas, si era divertido, en qué se parece a los juegos de ahora y en qué era diferente. Como cierre, construyeron su propio juego del “stop”, jugaron y compartieron la información aprendida y cómo se sintieron jugando. Al cuestionarle a la estudiante cómo surgió la idea de esa secuencia, respondió que durante la fase diagnóstica para conocer a los niños les pedía decir su nombre, edad, cumpleaños, familia, comida favorita, actividades escolares preferidas, mascotas y gustos en juegos, escuchando con atención el interés infantil: “Juan dijo: ‘me gusta jugar a las traes’ Baruc y Alexa les gusta jugar a las escondidas”.¹⁶⁴ Desde luego que hubo más expresiones de los niños sobre gustos de juegos tales como muñecas, carritos, entre otros, pero ese alguien que tomó la decisión del proyecto a trabajar fue la educadora en formación.

En esta situación formativa, la ausencia de asesoría puntual de qué actividades aplicar, se propició el espacio natural donde el estudiantado debía resolver el problema de qué hacer, donde no había un currículo formal sino lo que importó fue el currículum vivido con los niños. La efectividad del dispositivo de formación al darles solamente orientaciones, no está en que hayan logrado aplicar la teoría, como se observa en esta experiencia donde hay un inicio, desarrollo y cierre de la secuencia, protagonismo infantil. planteo de interrogantes, hipótesis, búsqueda de información, uso de nociones de tiempo (“antes” y “ahora”), sino la experiencia misma y la reflexión sobre otros hallazgos. En la descripción de la indagación infantil con las familias, Eldaí hacía sus propios registros para tomar decisiones pedagógicas: “mi mamá Rosita antes jugaba a amoatomatarilerileró, también jugaba a las traes, a las escondidas, a la roña [...]. Mi mamá jugaba con sus muñecas y mi papá con sus calos [...]. Mi abuelita jugaba a los muñequitos de madera, ella los hizo”.¹⁶⁵ Durante la secuencia, la estudiante formulaba preguntas detonadoras a los alumnos y éstos planteaban hipótesis, por ejemplo, sobre porqué creían que los niños de ahora ya no juegan a las escondidas y al stop, a lo que éstos respondieron que antes no había tablets ni televisión “hasta que nació yo”. Le llamó la atención no solo el uso de vocablos de tiempo, sino que los niños se enfocaron a identificar algunas técnicas personales para ganar los juegos, otros hicieron énfasis en reglas que les gustaría cambiar, las emociones de felicidad y tristeza cuando ganaban o perdían. En esta situación formativa prevaleció el modelo de formación práctica del estudiantado, en cuya autonomía y decisiones se pudo haber generado la

¹⁶⁴ HERNÁNDEZ, E. *Nociones de cambio y continuidad*, pp. 77.

¹⁶⁵ HERNÁNDEZ, E. *Nociones de cambio y continuidad*, pp. 79-80.

“adquisición de conocimientos de un ‘saber-hacer’ utilizable [...] de aquello que se realiza durante el tiempo y en el lugar de la formación”,¹⁶⁶ sin embargo, en la condición de aprendiz la autonomía tiene límites, Eldaí gestionó su intervención porque se trataba de “sacrificar” lenguaje y pensamiento matemático, lo cual será diferente en el ejercicio profesional. La importancia de la formación en la práctica del oficio, no está en la aplicación, sino en la “transferencia”, es decir, el reto para la futura educadora está en transferir lo apreendido en otra situación, porque se realizan cuando se interioriza una práctica aplicándose de una a otra, considerando o no la teoría.¹⁶⁷ La tesis de Eldaí, más allá de la enseñanza de la historia en preescolar, favoreció entrenamiento para abordar nociones de cambio y continuidad, apoyándose en investigaciones documentales, aplicación de secuencias, análisis y reflexión, teorización socialización de resultados, lo cual podría tener efectos futuros, donde la relación dialéctica práctica-teoría-práctica se convierte en capacidades profesionales. De ahí que, un paradigma formativo enfocado en el proceso de la práctica tiene sentido si se alterna teoría y práctica,¹⁶⁸ en los espacios escuela normal y jardín de niños. Se trata de otra práctica futura, no comprobada, no observable sino dando seguimiento a egresadas en otro proyecto de investigación bajo la hipótesis de que la formación se confirma a largo plazo.

Ilustración 2. Asesoría tipo virtual, en binas y por modalidad



Después de las prácticas, las estudiantes reflexionaban sobre el manejo didáctico, aplicación del enfoque, profundización de los temas e intervención

docente innovadora en sesiones en binas o de equipo específicas realizadas en la escuela normal o en forma virtual, como se observa en la Imagen 2, con ambientes propicios para compartir incidentes críticos relevantes no previstos, que pusieron en crisis a cualquier aprendiz de maestro en situaciones reales de práctica educativa, con implicaciones para su estado emocional,

¹⁶⁶ FERRY, G. *El trayecto de la formación*, p. 74.

¹⁶⁷ FERRY, G. *El trayecto de la formación*, p. 76.

¹⁶⁸ FERRY, G. *El trayecto de la formación*, p. 76.

de los cuales se comentaban, analizaban, valoraban, aplicando un dispositivo de preguntas: qué pasó, cómo pasó, por qué pasó y cuál fue la actuación de la educadora en formación. Los momentos críticos ocurren en los espacios de los jardines de niños donde el estudiantado asume plenamente su responsabilidad autónoma para resolver oportunamente. En un momento y espacio de formación realizado en la micro 4 de la escuela normal, se realizó la sesión de análisis o clínica de las prácticas para la reflexión sobre la socialización de situaciones críticas, donde Eldaí comentó que en una actividad los niños iban a presentar una anécdota familiar con base en una fotografía para relatar el momento vivido. Cuando los niños estaban mostrando sus fotografías, una niña tímidamente empezó a llorar porque no había llevado su fotografía. Después de preguntar qué tienes y tranquilizar a la alumna, la educadora en formación intervino:

Muy bien, no hay problema. Ahorita en lo que tus compañeros participan te vamos a dar tiempo para que tú pienses en una salida con tus papás [...] Me dice sí, fui al zoológico con mis abuelitos [...] Entonces la niña se consuela y le damos la oportunidad de participar. Las palabras que la niña nos dijo que fue al zoológico, que observó jirafas... y este fue el momento que... que nos compartió”.¹⁶⁹

Al cuestionarle cómo se había sentido al resolver esa problemática inesperada, la estudiante dijo que fue un momento sensible porque los niños se sienten mal cuando no llevan nada para trabajar, su única impresión fue darle la oportunidad de participar, que la niña se sintiera incluida, se le ocurrió que podía hacer uso de su memoria. Cuando la estudiante asume plenamente su responsabilidad como educadora, en un incidente crítico, no hay teoría más válida que la intuición tratándose de un alumno afectado; la empatía emocional moviliza la creatividad pedagógica por amor a los educandos.

Siendo el suministro de cuerpos teóricos, metodologías o experiencias el modo de actuación del docente que acompaña la formación inicial de docentes en cualquiera de los trayectos formativos, en un primer sentido puede salvar la parte funcional de un asesor, mantenerse en el status de experto en la materia, pero en realidad en la práctica formativa es absurdo y contraproducente tratar de señalar al estudiantado lo que deben hacer, porque si se les dice cómo hacer resulta que lo hacen de otra manera, la variable situada de las prácticas de las futuras educadoras no pueden ser controladas por sí mismas, mucho menos por el acompañante. En otro sentido, cuando las educadoras en formación comprenden la problemática, la enfrentan

¹⁶⁹ ESTUDIANTES, ASESORADAS, EHT. “Incidentes críticos” [minuto 1:00, 01 de abril de 2022].

y asumen la responsabilidad de intervenir como educadoras realmente en funciones, se forman corriendo riesgos, atreviéndose a llevar procesos educativos con visiones propias sobre el qué, cómo, por qué y para qué intervenir sobre la práctica misma al margen de teorías o tutores que les indiquen el camino. El modelo de formación al que se aspira hace comprender al estudiantado la necesidad de ponerse en forma y trabajar por sí mismo, proceso en el que el acompañante puede observar los aspectos que pueden estar limitando o potenciando la práctica educativa del estudiantado y propiciar situaciones formativas que medien el problema real y la formación ideal. Desde un enfoque de formación reflexiva, la actividad de la formación es una actividad transformadora de alguien con ciertas capacidades iniciales, no se trata de llenar un recipiente de contenidos, sino de “intervenir en una dinámica de cambio ya iniciada”,¹⁷⁰ la de las educadoras en formación. En cualquier circunstancia, las prácticas formativas ocurren condicionadas por la biografía del acompañante, quien puede combinar paradigmas de formación inicial, dependiendo de necesidades del estudiantado, experiencia, habilidades y visión del formador.

3.2.2. La construcción y transformación de identidades en las acciones formativas

Las 4 estudiantes normalistas manifestaron sus inclinaciones y deseos de titularse con temáticas de ciencias sociales e historia en la carta de exposición de motivos, lo cual coincidió con la formación, experiencia, inclinación, identidad y solicitud por parte del asesor para dirigir documentos de titulación con esas problemáticas. Yazmín expresó interés por el estudio del ambiente sociocultural y familiar en el aprendizaje infantil, originado en el seno familiar, con la expectativa de beneficiar a los niños mediante la influencia positiva que las familias brindan, de manera que los alumnos desarrollen habilidades para enfrentar situaciones problemáticas de autonomía y toma de decisiones, relaciones sociales, relaciones de poder y autoridad en las familias, pensando que la familia es la base de la sociedad y el núcleo donde se construye identidad y autoestima. Liz seleccionó la modalidad de portafolio de evidencias para evaluar de manera crítica las competencias profesionales que había logrado hasta entonces desde el eje de cultura y vida social, debido a que en las prácticas de los semestres anteriores observaba relegado el campo de lo social, interrogándose el porqué, pensando en los beneficios de estos contenidos y las estrategias didácticas. Eldaí consideró que no había tenido la suficiente

¹⁷⁰ BARBIER, J. M., *Prácticas de formación*, p. 78.

experiencia en el trabajo de ciencias sociales, por tanto, tenía deficiencias en conocimientos y habilidades pedagógicas, cuestionándose cómo trabajar el área, con qué enfoques y cómo desarrollarían los niños nociones de causalidad, temporalidad y tiempo, a partir de investigar rasgos del enfoque y didáctica de las ciencias sociales. Ivonne seleccionó la modalidad de portafolio de evidencias con la finalidad de problematizar cómo la cultura y vida social puede favorecer el desarrollo infantil, cómo crear ambientes de confianza en el aula y cómo propiciar la autonomía, sobre todo porque le tocó un grupo de primero. En particular consideraba que las ciencias sociales beneficiarían al alumnado a través de proyectos de trabajo colaborativos de cultura y vida social. Estos gérmenes de identidad del estudiantado con las ciencias sociales e historia estaban francamente en construcción por las razones, condiciones, intereses y experiencias expuestas, lo cual indicaba que el papel de la práctica y reflexión jugarían un papel importante en la configuración de representaciones del campo formativo de exploración del mundo social.

Si bien, nuestra trayectoria como asesor da cuenta del gusto, estudio, experiencia y práctica educativa relacionada con ciencias sociales e historia, en esta experiencia se consolida y transforma al investigar las prácticas cotidianas en la formación docente afinando peculiaridades no observadas en las anteriores prácticas formativas de educadoras. Nuestra identidad e interés por los problemas radicales de la sociedad y su enseñanza tiene su trayectoria en la práctica desde estudiante normalista hasta formador docente, la cual se construyó y transformó asumiendo que la carrera de maestro implica compromiso social, participando en programas comunitarios, educando en zonas marginadas, diseñando propuestas didácticas de ciencias sociales y manifestando posturas políticas anti sistema, experiencias significativas registradas en memorias.¹⁷¹ La identidad se define tomando conciencia de los problemas económicos, políticos y sociales en la vida cotidiana y su enseñanza, en sí, la construcción de identidad en las prácticas educativas se construye o transforma, tanto del asesor como del equipo de asesoradas. Identidad y práctica docente se relacionan, son indisolubles, uno selecciona y aborda contenidos de los que está convencido y lo hace con entusiasmo y pasión, pero también hay aspectos de la dimensión institucional que condicionan el quehacer educativo.

¹⁷¹ HERNÁNDEZ, E. *Escritos de las convicciones pedagógicas y políticas*.

Las educadoras enfrentan realidades familiares diversas de sus educandos, lo cual representa una oportunidad o un conflicto, dependiendo de la capacidad para potenciar la diversidad como una fortaleza. Las estudiantes que practican en condiciones reales de trabajo no es diferente. La identidad con la profesión, en buena parte depende de entrarle a temas difíciles o sensibles. Durante las actividades de cultura y vida social para favorecer la identidad personal y familiar con el alumnado, Yazmín enfrentó situaciones conflictivas al considerar que le tocaría un grupo con familias nucleares o por lo menos estables. Los efectos de construcción de la identidad profesional en la estudiante tienen relación con sus representaciones y posterior transformación del tema cuando comenzó a indagar conceptualmente los tipos de identidad, recabar información sobre la vida del alumnado para apoyar, así como los conceptos teóricos estudiados tales como la zona de desarrollo próximo, las cualidades indispensables de las educadoras, la importancia del juego en el niño para representar su realidad, el desarrollo personal, familiar y social desde las ciencias sociales y la crianza democrática. Esta indagación fue quizá el primer elemento para modificar sus representaciones, pero no el más importante. Realmente se enfrentó al problema cuando exploró el contexto familiar del alumnado donde encontró que la mitad de las familias eran monoparentales y extendidas, y otras familias en desintegración cuyos hijos vivían en una casa hogar, situación que obligó a la estudiante detenerse a reflexionar cómo actuar, se retrasó temporalmente la intervención, hasta que la estudiante reconstruyó su identidad y empatía con los niños en situación vulnerable para abordar actividades de familia.

En las acciones formativas se sugirió a la estudiante aplicar actividades iniciales con el alumnado sobre conocimiento de sí mismos hasta recobrar la seguridad suficiente para aplicar actividades más complejas pedagógica y psicológicamente, así como socializar el tema con expertos para ampliar el panorama. En la socialización de la práctica en asesoría virtual, la estudiante señalaba que una actividad donde el alumnado expresó oralmente sus datos y gustos personales fue posible realizando entrevistas al inicio del ciclo escolar, cuyos registros demostraban la efectividad de la indagación. Por ejemplo, un niño decía: “En mi casa no hay juegos, pero juego con mis muñecos y me gusta jugar solo en la cama de mi cuarto y ahí está mi mamá” (Jonathan).¹⁷² En las reflexiones, la estudiante pudo darse cuenta de que, “los gustos

¹⁷² AYALA, Y. *Actividades de cultura y vida social para favorecer la identidad*, p. 64.

e intereses de los niños son muy poco tomados en cuenta en el contexto escolar y familiar, trayendo como consecuencia que a los niños les cueste más identificarlos o expresarlos”.¹⁷³ Yazmín valoraba la importancia de partir de los intereses del alumnado tomando en cuenta sus inquietudes para planificar proyectos siendo empática con lo que les ocurría. Asimismo, la estudiante compartía incidentes relevantes de práctica en relación con el programa de lecto escritura, tedioso para el alumnado, porque la alfabetización estaba siendo una presión de ambas partes: practicante-alumnado, expresando al respecto sus objeciones.

Hoy hubo una situación de que una mamá le dijo a la maestra que la niña le quería comentar algo y le daba pena. Dile mi amor [...] Es que yo no quiero colorear, yo ya estoy harta de colorear. Es que tú debes saber colorear por eso te lo pongo. Y la niña le dijo: maestra, pero a mí póngame a hacer otras cosas. [...] A veces los niños dicen: maestra yo quiero jugar con plastilina [...] yo sí les doy chance, yo siento que los niños se pueden apropiar más fácil de las palabras con interacción, cuando [...] hay cerca de su cultura y su contexto social cuando es más [...] como dándoles las palabras y no teniéndolos remarcando 9 y la A y así. A mí sí me sorprendió que la niña le dijo a la maestra que ya estaba harta de iluminar.¹⁷⁴

Después de escuchar la situación, nuestro comentario se enfocó a no pensar por los niños, no determinar por ellos, simplemente cuando hacemos los murales en los jardines de niños, por qué no les damos la palabra a los alumnos, ustedes les pueden decir esto a los niños y éstos qué pueden decir. Si el programa está centrado en el alumnado y el enfoque es competencial para favorecer conocimientos, habilidades, aptitudes y valores, dónde quedan las actitudes y valores si el enfoque es colorear y entretener, dónde queda pensar, preguntar y hablar en nombre propio, destacamos el acierto de Yazmín al observar problemas relevantes de práctica y subordinar el programa de alfabetización. Se prosiguió diciendo que las instituciones se van encargando de censurar el habla, las decisiones y el pensamiento, incluyendo la familia, cada vez hay más niños autistas o con déficit de atención, la familia y educadoras contribuyen o reducen el problema, la importancia del tema de la estudiante radicaba en su dificultad, por eso el análisis de las prácticas favorece la construcción de identidad o su transformación. Barbier,¹⁷⁵ plantea que el análisis de las prácticas crea identidad, destaca lo complicado de teorizar las prácticas sin al mismo tiempo hacer lo propio con la identidad, el estudiantado posee representaciones previas, saberes

¹⁷³ AYALA, Y. *Actividades de cultura y vida social para favorecer la identidad*, p. 65.

¹⁷⁴ ESTUDIANTES, ASESORADAS, YLAV “Exponiendo situaciones problemáticas” [minuto 01:00, 16 de febrero de 2022].

¹⁷⁵ BARBIER, J. M., *Prácticas de formación*, pp. 86-93.

procedimentales de cómo hacer las cosas, así como afectivas de empatía con los deseos y gustos de los educandos. Desde el ámbito profesional es importante transformar la identidad a través de las prácticas porque todo evoluciona, pero los antecedentes son las experiencias anteriores y las historias de vida cotidiana del educador; también Barbier afirma que la identidad moviliza ciertas prácticas por la carga ideológica, deseos, necesidades e intereses que lleva consigo una intención.

La formación ocurre en la práctica educativa del aprendiz durante el entrenamiento de competencias y formación de capacidades, las cuales luego se transfieren a las prácticas reales durante el ejercicio profesional; la afectividad en la práctica moviliza identidades en diferentes aspectos de la práctica educativa con el alumnado, contenidos, metodologías, recursos y evaluación; finalmente, el lugar de la formación ocurre en 2 espacios: la escuela normal y los jardines de niños, cuya finalidad es “producir nuevas capacidades”. En el campo de la formación, la figura principal es el formador quien se considera “el organizador de una situación en la cual los alumnos aprenden, un organizador de situaciones de aprendizaje [...] En el campo de la formación la figura principal es la del formador y la noción principal es la de capacidad”.¹⁷⁶

La acción del formador ante situaciones problemáticas que presenta el estudiantado es muy variada. De lo que se trata es de ayudar a las futuras educadoras a tomar las mejores decisiones, que se sientan comprometidas con la solución de problemas de práctica y con la actuación ante una necesidad de intervención, que describan las secuencias didácticas, tal y como ocurrieron los hechos, utilicen herramientas para reflexionar porqué ocurrieron de determinada manera y para qué se actuó así, cuál fue la intencionalidad. Cada estudiante es singular y a su vez, cada una de sus prácticas son inéditas, únicas e irrepetibles. En el papel de formador, a veces se reflexiona sobre las reflexiones de las educadoras en formación, se elogia, anima y motiva, también se hacen cuestionamientos, se mueven esquemas, plantean ideas, socializan experiencias, se alude a teorías y se recurre a otras experiencias, pero lo importante es que el estudiantado se haga de herramientas para reflexionar en la acción y sobre la acción. Con el paradigma reflexivo se ha insistido en que más que proporcionar al estudiantado de normas, técnicas, estrategias y metodologías que debe aplicar, lo más importante es propiciar una formación en capacidades para pensar lo que se hace,¹⁷⁷ con esto las escuelas normales

¹⁷⁶ BARBIER, J. M., *Prácticas de formación*, p. 91.

¹⁷⁷ POGGI, M. “Prácticas docentes, desafíos”, p. 27.

transforman su identidad original donde ya no más forman futuros docentes dotándolos de normas de enseñanza para aplicar en cualquier universo. ¿Cómo se transforma la identidad? Volviendo a Yazmín, ella decidió realizar actividades donde los alumnos manifestaron y representaron valores con semillas de colores en frascos reconociendo si habían practicado el esfuerzo, diversión, respeto, por ejemplo, con colores rojo, verde y azul respectivamente. En sus reflexiones se daba cuenta de que la identidad cultural era importante en la formación de identidad personal, lo cual es olvidado por algunas familias jóvenes, la intención era crear hábitos de acuerdo con lo que los niños consideraban lo correcto.

En cuanto a la representación y descripción del alumnado, la estudiante tomó la decisión de no hacerlo con expresión oral directa, sino que se apoyó en títeres de calcetín, los cuales sirvieron de medio para la expresión libre en un ambiente de confianza y sin inhibiciones. Una niña expresó: “Soy Regina y tengo cuatro años [pausa] soy bonita, inteligente [...] soy fuerte, como plátano y toda la comida que me da mi mamá [...] me cuida mucho y también me quiero”.¹⁷⁸ Al reflexionar esta actividad, Yazmín se dio cuenta de que los alumnos hacen y dicen cosas sorprendentes con emociones, afirmaciones, decisiones, valores, entre otros, con una seguridad y positividad que fue evolucionando al expresarse. Aprendió que “si se observa todo con una perspectiva más positiva y amorosa, se puede reprogramar las ideas y creencias que tengamos acerca de cualquier cosa, pero en especial sobre nuestra propia persona, generando que tengamos más valor en nosotros mismos.”¹⁷⁹ Desde el inicio de la práctica, la estudiante sostuvo el tema de la familia hasta el final, era su identidad que se transformó con la práctica y las recomendaciones de expertos, quienes aconsejaban tener cuidado con dicho tema por lo sensible y delicado que suele resultar, como en la situación donde una niña comentó que su mamá no la cuida. “¿Entonces quién te cuida? Mi papá [Yazmín comenta que la niña se refiere a su abuelo]”.¹⁸⁰ Estas situaciones emotivas se fueron tratando una vez que Yazmín asumió la responsabilidad de atender particularidades de alumnos asistidos parcial o totalmente en la casa hogar con quienes era empática, se potenciaron actividades creativas para desplegar otra secuencia para favorecer la identidad familiar. Para empezar, realizó una comunicación con las familias para realizar el trabajo en conjunto valiéndose de recursos tecnológicos como las

¹⁷⁸ AYALA, Y. *Actividades de cultura y vida social para favorecer la identidad*, p. 78.

¹⁷⁹ AYALA, Y. *Actividades de cultura y vida social para favorecer la identidad*, p. 79.

¹⁸⁰ ESTUDIANTES, ASESORADAS, YLAV. “Exponiendo situaciones problemáticas” [minuto 00:25, 16 de febrero de 2022].

infografías y comunicados en un grupo de whats app, se trataba de actividades para propiciar la autonomía en el seno familiar como lavar platos, vestirse solos, limpieza, cuidado de mascotas, entre otros. En el seguimiento, tanto las familias como los alumnos estaban respondiendo: *Gracias maestra desde hoy empezamos con mi niña ya lo estamos llevando a la práctica*, así mismo los alumnos comentaban: *Mi mamá me puso a decoger la casa*.

Cuando se observaron avances, Yazmín planteó situaciones sensibles con actividades donde los alumnos identificaban verbalmente y en forma gráfica en dibujos las estructuras familiares. En los dibujos, con ayuda del diálogo con los alumnos, la estudiante se daba cuenta del contenido, cuyo significado se obtuvo mediante la interpretación, aunque limitada. Encontró personas del entorno inmediato en los dibujos infantiles, con quienes conviven a diario, independientemente de la relación consanguínea; concluyó que la relación y el tiempo que destinan las familias con sus hijos beneficia o perjudica en su desarrollo. En esta relación dialéctica entre el acompañamiento del asesor con el estudiantado y de éste con el alumnado se dan múltiples interacciones que se simbolizan e interpretan, que adquieren significación, la cual está implícita en las acciones sociales porque primeramente involucra el gesto humano de la persona con sus sentires, expresando lo que le pasa oralmente y con gestos en un determinado contexto y circunstancias que, la segunda persona que lo ve y escucha reacciona de tal manera que lo adapta dándole un significado a lo que le pasa.¹⁸¹

Podemos imaginar lo que habría hecho la estudiante al momento de proponer a los niños hacer dibujos con contenido íntimo que se desvela con el diálogo y la interpretación de las respuestas, con una carga emotiva muy fuerte si consideramos el amor de la educadora hacia sus educandos como principio pedagógico, donde se interpretan objetos, circunstancias y personas, mediante el lenguaje que posibilita la creación y representación de objetos en tanto son significados y simbolizados en el diálogo, donde la reacción de alguien ante el gesto de otro siendo empáticos con lo que le pasa, puede provocar la significación del mismo gesto.¹⁸²

3.2.3. Reflexionando las reflexiones de las estudiantes normalistas

Se realizó el primer conversatorio de ciencias sociales e historia vía zoom entre las asesoradas, la Mg. Silvia Brugnoli y la Dra. Juana Martínez, haciendo la difusión a través del cartel de la

¹⁸¹ MEAD, G., *Espíritu, persona y sociedad*, p. 115.

¹⁸² MEAD, G., *Espíritu, persona y sociedad*, p. 116.

Imagen 3, con el propósito de provocar situaciones formativas a partir de la detonación de preguntas y sugerencias durante la socialización de proyectos de prácticas que se estaban realizando o se habían aplicado por el equipo de asesoría.

Ilustración 3. I Conversatorio sobre Ciencias Sociales e Historia



Se hizo la presentación del currículum de la maestra para realizar una especie de “diálogo íntimo”, como dijo la invitada, en el cual las estudiantes expresarían sus preocupaciones y dudas, considerando que la edad de los alumnos de 3-5 años es una limitante de la comprensión del tiempo, que el tema es tratar de enseñar historia, aunque se utilicen los vocablos adecuados, se tiene que cuidar cómo enseñar el tiempo, tratando de ubicar al niño en un tiempo y un espacio. Se dio la apertura a la charla. Para empezar, Eldaí intervino estableciendo una relación entre lo que hizo con su grupo y el principio del aprendizaje a través del juego. Expuso actividades diagnósticas sobre los juegos y juguetes tradicionales, analizadas anteriormente en una sesión de asesoría, donde los niños se divirtieron muchísimo y conocieron las reglas de los juegos tradicionales. Esta vez la estudiante se enfocó en reflexionar preguntas y respuestas del alumnado. Por ejemplo: ¿por qué los niños ya no juegan a esos juegos que jugaban los abuelos hoy en día? A la cual respondieron que ahora hay tablets y celulares. La maestra Silvia solicitó hacer un cierre a la intervención de la estudiante, quien se enfocó en la historia familiar y personal, para lo cual sugirió que para este tipo de temas se ubique a los niños en el camino del juego y del juguete en el tiempo, indagando el origen de los objetos en los antiguos purhépechas, en la colonia, a través de un museo y concluir que ya no se juega tanto por las pantallas.

En la siguiente intervención, Ivonne compartió algo sobre el aprender jugando en su trabajo de portafolio de evidencias con cultura y vida social, comentó actividades del día de San Valentín, cuyo análisis crítico se había realizado previamente en sesión de asesoría, donde trabajó una carta y una entrevista a los padres sobre los amigos. En los hallazgos, los niños pensaban que los padres ya no tienen amigos, descubrieron que el amigo del papá es muy viejito,

de 40 años; trabajó no solo la parte social, sino el lenguaje oral, el cual ayudó a desenvolverse y tener tiempo con sus padres para convivir, retomó ejercicios de cartas a los amigos, ubicó que en el pasado eran el único medio de comunicación y tardaban tiempo en llegar, también usó el correo y postales en forma virtual, incluso, un niño preguntó: ¿Cuándo se mandaba *whats app*? No había. Trató de relacionar el antes y ahora, la secuencia no se extendió por el tiempo disponible. Empoderada con el saber pedagógico, Ivonne concluyó haciendo una tienda con monedas y compra de objetos, los alumnos hicieron un detalle sin valor económico. De esta exposición, la maestra Silvia comentó que el tema está difícil porque el día de San Valentín es una fiesta solo para vender, es decir no tiene un contenido como el día del amigo, el día de los novios, le pareció que es una fiesta tradicional, pero debe problematizarse de dónde viene, quién la inventó, cómo apareció, tratar de conectar, se está haciendo un trabajo de integración areal,¹⁸³ pero cuál es la parte de ciencias sociales, cómo fue siempre la comunicación, con señales de humo, si se escribía en un papiro o una piedra. Concluyó que la intención fue buena, pero se podría profundizar; recomendó que ese tema es para un plan anual para cuando sea maestra titular.

En la intervención de Yazmín con el tema de la familia, se comentó que hoy en día están cambiando las estructuras familiares, que se debe tener cuidado cómo abordar el tema, hay posibilidades de hacerlo a través de la cultura, por el lado de la comida en casa, las fiestas, los juegos, pero hacerlo desde la estructura es complicado en el mundo actual de diversidades. La estudiante abundó que aún no había intervenido por lo delicado del tema, tenía la idea de familias nucleares, sin embargo, su realidad es diversa porque tiene niños en casa hogar, pero ha trabajado un taller para la elaboración de piñatas abordando el origen y los pasos a seguir. Ahora trabaja la identidad familiar, empezando por la identidad personal, ante la falta de conexión familiar, a través de una educación democrática con juegos libres, sesiones de yoga, afirmaciones, pero solicita orientación de cómo empezar el tema. Finalmente, hay una relación muy estrecha entre las historias de vida y la formación. Afirma que, de acuerdo con lo leído, es mejor empezar de lo “lejano a lo cercano”, por eso no ha tocado como tal el tema por el conflicto

¹⁸³ BLASCO, A. D. Integración areal se refiere al abordaje de contenidos conceptuales que estructuran y ayudan a explicar las Ciencias Sociales, relaciones de producción, organización de la vida social, realidad social, complejidad del espacio y tiempo, naturaleza y cultura, trabajo y sujetos sociales, la interdependencia de los fenómenos, la multicausalidad de los fenómenos sociales. [Recuperado el 13 de agosto de 2024], <https://danielblasco698.wixsite.com/misitio/copia-de-historia-mundial-siglo-xix>

de los niños de casa hogar. La estudiante se refiere a las aportaciones de Siede en las que se asume que el tema de la familia en las ciencias sociales es quizá el más ideologizado, problemático y sin sentido, del cual hace un análisis y enfoque de las prácticas donde las educadoras abordan las partes y funciones de la familia, construyen la idea con los alumnos, se saltan el tema por controversial, en cuyas dificultades de enseñanza está el enfoque de partir de lo cercano a lo lejano, el cual es riesgoso porque desconoce los cambios en la vida social, concluyendo que lo que debe erradicarse es que las familias de los alumnos es el objeto de estudio en la enseñanza de la familia.¹⁸⁴

La maestra Silvia aclara a Yazmín que no está obligada a trabajar la identidad familiar, si acaso la identidad personal sí es necesario, jugar con la credencial de identidad con datos de quién es el niño. Luego añade propuestas y sugerencias. El tema de la familia es controvertido en el lugar donde practica Yazmín, es difícil trabajar eso, “yo me saldría”, dice la maestra. Sugiere jugar a votar, pero la familia no, por la situación de post-pandemia. ¿No lo ves así? Añade que hay una palabra de “cuidar”, enseñar a cuidar a otros y a sí mismos, la constitución familiar no la puede profundizar. Puede trabajar la línea histórica de los niños, lo que les gusta ver y hacer. La estudiante se reconoce como una maestra empática con el alumnado porque le mueve mucho lo que sufren sus alumnos, luego comparte un audio donde una niña le dijo que “su mamá no la cuida”, a ella le “partió el corazón”. Se reflexiona que, a lo largo de la carrera las casi educadoras van a encontrar otras realidades, se sugiere que el tema de la familia debe cambiar. Ante la recomendación de renunciar al tema, la estudiante prosiguió con su idea tomando en cuenta las orientaciones, como se observó después.

Durante el conversatorio se iban haciendo cortes y orientaciones. En su intervención, Liz comentó que estaba realizando un proyecto sobre los dinosaurios con su grupo de primero, en el cual iba iniciando con la problematización a través de videos sobre el origen de estas especies. Durante su exposición, se preguntó a la estudiante si los niños le habían cuestionado dónde están los hombres en el video, a lo que Liz amplió la información comentando que ciertamente los niños habían preguntado dónde estarían las personas que le tomaron fotos al dinosaurio y que si era posible visitarlos. Se hicieron intercambios respecto a la importancia de variar las fuentes

¹⁸⁴ SIEDE, I., “Palabras de familia: unidad y diversidad”, pp. 27-76.

como la visita de un paleontólogo para explicar al alumnado en interacción directa con personas y desarrollen su imaginación.

Se insistió en que la variedad de fuentes de consulta posibilita ampliar el panorama al alumnado, sin olvidar que el componente lúdico es fundamental en la enseñanza de las ciencias sociales e historia, es importante relacionar los proyectos de exploración del mundo vinculados con el trabajo y los otros campos formativos. Brugnioni y Kac,¹⁸⁵ desarrollan el enfoque de la complejidad y la multidimensionalidad en la enseñanza de las ciencias sociales con el toque de la didáctica lúdica y grupal, quien propone replantear la triada tradicional de: conocimiento, maestro y alumno, donde se plantea poner en el centro del triángulo equilátero la zona lúdica del contexto social e institucional, el objeto de conocimiento, el enseñante y el aprendizaje grupal en el otro extremo. Al escuchar la propuesta de Liz se elogió la manera en que la estaba llevando, al tiempo que se expusieron otras experiencias como el estudio de caso de René Hernández Rivera,¹⁸⁶ pionero en dinosaurios en México, donde los niños interactúan con personas vía remota para entrevistarlos, hacen réplicas de huesos, reconstruyen, explican y sobre todo juegan en el arenero a buscar fósiles para hacer un museo. La maestra Silvia enfatizó que el juego para los niños tiene un significado distinto, es la manera de estar en el mundo, por lo tanto, se distribuyen roles para repartir las tareas, a qué personaje van a representar; los niños desde pequeños van decidiendo, pero deben investigar previamente, se concluye.

Al plantear una pregunta detonadora en relación con qué tendría que considerarse para la planeación de proyectos de prácticas con las estudiantes de cuarto grado considerando que tienen la oportunidad de estar en el jardín de niños por períodos prolongados, se comentó que lo primero es tratar de atrapar el surgimiento de un proyecto a “vuelo de pájaro”, pero también no se debe infantilizar, también las educadoras en formación a veces deben aplicar proyectos indicados por las educadoras titulares y lo debe hacer. Cuando se da la libertad de desarrollar proyectos, lo primero es problematizar lo más posible hasta encontrar la manera de enganchar el tema, cuál sería la “idea disparadora donde los niños estén atrapados”,¹⁸⁷ en lo que se va a enseñar, pensar en las estrategias, pero cuando se hace por encargo un tema se mete en aprietos

¹⁸⁵ BRUGNONI, S.; GAITÁN, S.; KAC, M. *El abordaje de las Ciencias Sociales*.

¹⁸⁶ ALCALÁ, A. y otros, *La exploración del mundo social*, pp. 15-19.

¹⁸⁷ BRUGNONI, S., “Un mundo más humanizado” [minuto 13:05, 05 de abril de 2022].

a la estudiante.¹⁸⁸ Eso es lo que pasa con los actos patrios celebrados por el estado en efemérides con temas ocasionales y dispersos, para lo cual la maestra Silvia insiste en que no sean ocasionales sino que esos temas aparezcan integrados dentro de la planificación. El acto patrio debe ser una actividad más de un proyecto, por tanto, el estudiantado no debería angustiarse de no poder tratar su tema. Se concluyó que los proyectos o unidades pueden surgir de 2 maneras: a partir de las ideas de los niños, pero también de una idea preconcebida de la educadora que decide llevar una inquietud al aula, propone un tema a los niños y se problematiza con anécdotas, preguntas, reflexiones para enganchar, sin embargo, al momento de presentar la propuesta es posible que ésta se modifique o se ajuste, como en cualquier nivel educativo, de acuerdo con los intereses del alumnado con propuestas de juegos.

Se comentó que es imposible llevar a cabo estrictamente una propuesta planeada, ya sea con secuencias, unidades o proyectos, cualquiera modalidad es importante. A propósito de las modalidades, Eldaí expone que actualmente terminó una secuencia didáctica donde trabajó las rutinas escolares para que los niños se apropiaran del tiempo personal, parafraseando a Henry Pluckrose, iniciando con una rutina escolar para distinguir qué hacían los niños en diferentes actividades, que el tiempo lo toman personal, donde comentaron qué hacían, luego llevaron una fotografía familiar, con la cual compartieron una anécdota donde el alumnado utilizaron conceptos de tiempo. Por ejemplo: “Primero nos fuimos a la casa de mi tía, después nos fuimos a otro lado”, también trabajaron la historia de su cumpleaños desde 1 año hasta los 5, luego entrevistaron a sus abuelitos de cómo utilizaban su tiempo, donde indagaron que los abuelos utilizan el tiempo de diferente manera: por la mañana van a trabajar. Eldaí termina solicitando más sugerencias para los niños, ante lo cual, la maestra Silvia le dijo: “Es interesante lo que estás haciendo [...] está bárbaro y podés continuar con los niños mayores [...], qué hacen ellos en sus tiempos libres [...] también podés conectar con lo que quisieran ser de grandes”.¹⁸⁹ Eldaí añadió que eso lo trabajó cuando los niños llegaron comentando las profesiones que querían ser. Se sugirió no confundir el trabajo de un tema con una situación circunstancial donde los niños solamente expresaron una inquietud, sino que abordar a profundidad oficios y profesiones implica hacer una secuencia completa. Se sugirió no ser ingenuos en el sentido de que si ya

¹⁸⁸ Por ejemplo, Eldaí comentó que le dejaron celebrar el día de la bandera, entonces tuvo que investigar historia, nada más les explican el significado de los colores, como siempre se hace, pero sobre todo no nos detenemos a analizar porqué se celebra el día de la bandera.

¹⁸⁹ BRUGNONI, S., “Un mundo más humanizado” [minuto 22:30, 05 de abril de 2022].

nombró algo el niño tiene la idea de qué se trata, pudo haber escuchado a un familiar, le gusta cómo lo trata su pediatra, entre otras. Eldaí comenta que los niños hablan de las profesiones de sus padres. Se sugirió que cualquier oportunidad se debe aprovechar. Si dicen que quieren jugar deportes, al fútbol ahora que se viene el mundial, puedes organizar un torneo en el jardín de niños.

Para terminar el conversatorio, se agradeció a la Maestra Silvia Brugnoli por su tiempo al compartir sus valiosas experiencias que han sido muy ilustrativas y enriquecedoras, como siempre con sus textos publicados y sus charlas, desde siempre ha colaborado con la Escuela Normal para Educadoras, a las estudiantes que estuvieron presentes planteando sus proyectos, actividades y dudas, así como a la Dra. Juanita quien estuvo presente atendiendo el seguimiento de esta actividad formativa. Las estudiantes son quienes están en el primer frente de batalla quienes serán profesionales. La maestra Silvia agradeció la invitación, nos buscó unas palabras por haber organizado esta charla para conocernos, “donde todos crecimos un poquito”. En esas palabras de Philippe Meirieu:

Ciertamente la historia requiere su tiempo, quien se empeña en hacer algo se da cuenta hasta qué punto las cosas oponen resistencia, y sin duda, debe contentarse a menudo, con un gesto, apenas intentado, con una palabra, apenas pronunciada, con una mirada fugaz, pero donde perciba la confianza, casi nada, y sin embargo, casi todo, una huella en el camino, la señal de una presencia, el rastro de un paso en el que otros reconocerán que ya no están del todo solos.¹⁹⁰

Creo que tienen a alguien que las acompaña en este camino, concluyó.

Para secundar, Liz, Ivonne, Yazmín y Eldaí participaron agradecieron a los participantes en el conversatorio con reflexiones sobre la plática por tener personas preparadas a favor de ellas, lo que puede dar sentido para su formación, por el tiempo dedicado para su transformación, el tiempo, disposición y tiempo, le deja una experiencia demasiado grata conocer un poquito más que les va a servir no solamente para este final sino profesional se empeña a crecer y al equipo lo que formaron, de “saber qué tan importante es la historia, lo dice una persona que no le gustaba la historia por la experiencia que tuvo con sus profesores de cómo la impartían, cómo la enseñaban, el conocer al maestro [...] y conocer la importancia y saber que va más allá, de

¹⁹⁰ BRUGNOLI, S., [minuto 28:51, 05 de abril de 2022].

personajes [...] es una ciencia humanística, con mi tema es lo que busco, un mundo más humanizado, lo emocional, me voy muy aliviada, supe que hay temas que si no se pueden tocar no se toquen”.¹⁹¹

El segundo conversatorio fue con temática más específica sobre la enseñanza de la historia a través de los actos patrios, con la participación de Silvia Brugnoli, Magister en Ciencias Sociales y Styballis Lugo, Maestra en Enseñanza de la Historia, cuyo evento se difundió mediante el *flyer* de la Imagen 4.

Ilustración 4. Cartel del II Conversatorio sobre la enseñanza de la Historia en preescolar

El evento se realizó en forma híbrida durante la clase de Análisis de las prácticas a cargo de la Dra. Dení. Las panelistas invitadas hablaron sobre la enseñanza de la historia con eventos patrios; compartieron sus experiencias ante las doctoras Dení Trejo y Juana Martínez, el estudiantado del curso Análisis de las prácticas docentes, de la MEH, y el equipo de asesoradas de la ENE. El conversatorio inició con la apertura de la Dra. Dení con la pregunta: ¿Cómo perciben los niños la historia a partir del presente? Y reflexionó: cómo dar el salto al pasado si se parte del presente de los niños, a partir de sus circunstancias propias, a veces sin aludir a los héroes sino de su vida cotidiana.



En su intervención, la maestra Silvia expresó que para enriquecer el diálogo se partiera de planteamientos, refiriéndose a la experiencia que tuvo en Taxco, Gro., donde presencié un desfile del 20 de noviembre, y cuestionó: ¿Por qué están participando los niños en esa conmemoración? Eldaí cuestiona si las fechas cívicas se trabajan para que no se vean desfasadas con lo que vienen trabajando antes. La maestra aclaró que las educadoras en formación tienen problemas para planear actos patrios porque no están integrados al proyecto anual del jardín. En

¹⁹¹ ESTUDIANTES, ASESORADAS, YLAV, “Un mundo más humanizado” [minuto 33:17, 05 de abril de 2022].

efecto, expuso que el problema es cuando se irrumpe la narrativa de los niños y de repente se les lleva a un acto cívico. Por el contrario, se debe preparar a los niños para un acto, buscar en el currículum historias de heroínas o cualquier acontecimiento. Yazmín preguntó cómo enseñar la historia personal y enseñar los valores, a lo que la maestra subrayó que cada niño tendrá que contar cómo es su familia, qué les gusta comer, a dónde les gusta viajar. Puede haber casos de familias monoparentales o niños que tienen 2 mamás, por tanto, es difícil tratar el tema en grupos heterogéneos. Sugirió buscar una estrategia donde cada niño cuente sus historias y valores, ahí se debe ver la diversidad. Al solicitar la opinión de Styballis, a ésta le pareció genial partir de historias familiares para abordar la historia, aunque su trabajo parte de la historia oficial con otro enfoque, también ha trabajado los cambios en el tiempo en la comunidad a través de fotografías, videos, cómo cambian las familias, objetos y medios de transporte. La maestra Silvia añade que también debe partirse de las permanencias, con qué comían en esa época y dónde podemos encontrar qué comían.

En su participación, la maestra Stybalis continuó relatando sus experiencias de trabajo de la Historia con los niños preescolares a través de fuentes de información, contrastación, portadores de textos, portafolios, la formación de conceptos y creación de acervos: líneas del tiempo, folletos y cuentos. Compartió secuencias de actividades en la visita a museos en fechas conmemorativas como el natalicio de Morelos, donde se cuenta la historia, se visita el espacio, se observa el robot, se favorece la observación del lugar y los objetos: enceres, armas, cuadros, sombreros, con el fin de transportar a los niños a la época. Dijo que se pretende relacionar la secuencia con los campos formativos y áreas. Los aprendizajes esperados (AE) son el medio para llegar al acto cívico, con los niños se hace una reseña histórica, se intenta que el fondo tenga sentido, manejo de nociones temporales, lenguaje, estilos de aprendizaje, se investiga, llevan acervos, manipulan objetos, aprenden a través del juego, trabajan proyectos de trabajo con actividades preparatorias, cuentos y narrativas en relación con los sucesos históricos.

La maestra compartió cómo trabaja con los héroes, desde la perspectiva de personas mortales con errores y defectos, que vivieron y decidieron, sus valores los hicieron actuar, como parte de un colectivo, agente de cambio, honestos, justos y comprometidos. Comentó que su diagnóstico arroja que los niños conocen más los personajes de la televisión que los héroes de la patria, recordó la anécdota de Fidel Castro cuando afirmó que los niños mexicanos conocían

más a Mickey Mouse que a Hidalgo. Refirió la importancia de los valores e identidad con las familias con las vivencias cotidianas y enseñanzas con el ejemplo. En el abordaje de la Constitución lo hizo a través del cuento, donde había un caos en el bosque sin reglas, entonces el león, el más sabio, buscó apoyo. Luego armaron un libro donde los niños escribieron derechos y obligaciones, reglas y límites en el aula antes de la conmemoración cívica. La maestra trabaja las celebraciones desde una perspectiva distinta ligando el objetivo de formar niños críticos y reflexivos. Habló de los retos en preescolar: las representaciones sociales sobre el nivel, la potencialidad del juego en el aprendizaje infantil, los contenidos curriculares de ciencias sociales, la aplicación del enfoque e interrelación con otros campos formativos y el desinterés docente por la historia en lugar de buscar experiencias.

En otro turno, la maestra Silvia recomendó tener cuidado al usar términos sobre el tiempo con los niños porque puede resultar contraproducente. Por ejemplo, si se maneja con los niños: “Es una dama antigua” se confunde al niño porque está construyendo el concepto de tiempo. Pasa con Morelos o con Sarmiento. En relación con el rechazo por la historia, gana eso de una historia aburrida pues está programado para que no nos guste la historia; añadió que con resolución de problemas se consigue conciencia sin problema. Concluyó con 2 observaciones: no olvidar el modo lúdico y revisar la historia que contamos. Al término de las exposiciones, hubo preguntas y reflexiones de los participantes, en especial de las alumnas de la escuela normal. Las ponentes dejaron abierto el diálogo para cualquier consulta.

En relación con el tema de la familia, la Mg. Silvia envió a Yazmín un libro sobre las familias, especialmente para fundamentar el abordaje de problemáticas controversiales. En los siguientes días se realizaron asesorías individuales para reflexionar con el equipo, antes de llevar a la práctica sus propuestas innovadoras de historias familiares, cambio y continuidad, oficios y profesiones, el cine en el jardín, así como los instrumentos para valorar las evidencias en el portafolio de desempeño. Con el fin de cuidar el formato y redacción, se envió al equipo estudiantil videos de un blog de lengua sobre cómo usar redacción directa.

De esta experiencia formativa para las estudiantes normalistas dejamos principalmente el discurso pedagógico de las panelistas, cuyo contenido seguramente representó para las estudiantes normalistas una nueva oportunidad para resignificar la enseñanza de la Historia en el nivel inicial, porque la conferencia del que sabe potencia la formación. El hecho de haber

participado con sus preguntas y dudas ante un auditorio compartido con personas expertas y estudiantes de maestría, en un encuentro intergeneracional con un nivel más avanzado académicamente, incluyendo a su asesor entre los asistentes, crea una situación formativa quizá inesperada que puso en tensión al estudiantado externo al IIH, sin embargo, fue una condición de posibilidad de crear vínculos interinstitucionales para continuar promoviendo la enseñanza de las ciencias sociales e historia desde cualquier rincón, y sobre todo, en ambientes enriquecidos como la segunda charla en una clase de análisis de las prácticas.

Los efectos de estos eventos pudieron ser múltiples, principalmente la confianza que tuvieron las educadoras en formación para aplicar sus propuestas de trabajo. En la evidencia 3 del portafolio de desempeño de Ivonne analizó el “Proyecto ¿Quién soy y a dónde voy?”¹⁹² el cual tuvo como finalidad conocer el desempeño del alumnado en los diferentes campos formativos en forma interdisciplinar. El proyecto consistió en que los niños indagaran sobre su historia para generar identidad personal y sentido de pertenencia a la familia fomentando valores de respeto, empatía y gratitud.

Pensamos la mejor forma para que ella por sí misma resolviera el problema de cómo elaborar un proyecto integrador desde cultura y vida social, desde una enseñanza situada por el interés del grupo y, al mismo tiempo, atender las peticiones de la educadora titular, quien se presionaba por las familias para la alfabetización.

El proyecto inició con un cuento sobre los diferentes roles familiares, trabajó esta actividad con exposiciones de los niños dándoles la palabra oral para expresarse, los alumnos presentaron ante el grupo una línea del tiempo ilustrada para exponer los cambios que habían tenido en su vida, la estudiante quería que sus alumnos se expresaran claramente y que los demás les pusieran atención, eso se le complicó al principio. Entonces decidió mostrarse sorprendida de los que los alumnos exponían, cuestionaba a los demás niños con las exposiciones para estuvieran más activos. En otras actividades, llevó memoramas y recursos digitales para que los niños aprendieran más sobre oficios y profesiones, jugando. En las exposiciones, uno de los alumnos mencionó que su mamá trabajaba de intendente en un jardín de niños: “Mi mamá tiene un trabajo muy importante, es la que barre los salones y limpia el material, si mi mamá no

¹⁹² HERNÁNDEZ, I., *Estrategias didácticas innovadoras*, pp. 82-102.

trabajara en eso el kínder siempre estaría cochino”.¹⁹³ Con esta evidencia la estudiante valora que estaba funcionando el desempeño de sus alumnos y el de ella.

Posteriormente realizó otras actividades prácticas para conocer oficios y profesiones, tales como el juego al chef y a los agricultores acercándolos en lo posible a la realidad y trabajando integralmente los campos. Por ejemplo, cuando jugaron al chef, trabajaron cultura y vida social, pensamiento matemático al hacer medidas y lenguaje escrito con las recetas. En el trabajo de agricultores, sembraron semillas, comunicaban sus registros y hallazgos, explicaban lo que investigaban. Mientras exploraban los oficios, expusieron en cartulinas lo que les gustaría ser de grandes. Para potenciar el habla en los niños, la estudiante organizó equipos heterogéneos para lograr más expresión oral, confianza y valores. La niña Ariana expuso el oficio al que le gustaría dedicarse de grande, con ayuda de preguntas de la educadora en formación.

Ilustración 5. Niña exponiendo que quiere ser doctora



Imagen tomada de Hernández, Ivonne, portafolio *Estrategias didácticas innovadoras para el aprendizaje de cultura y vida social*, p. 87

Yo quiero ser doctora y aquí tengo mi cubre bocas y tengo las medicinas y el termómetro y mi maletín, y este es para más doctoras, y este es mi telescopio y esta es mi jeringa.

Maestra Ivonne: ¿y por qué quieres ser doctora?

Ariana: Porque yo quiero curar a todos los que estén enfermos

Maestra Ivonne: Muy bien que más nos quieres platicar de las doctoras, ¿qué hacen las doctoras?

Ariana: Está que está pegada es la alarma que suena si uno está enfermo

Maestra Ivonne: ¿y qué pasa con esa alarma?

Ariana: Sí suena duio duio duio Voy en camino a uno que está enfermo.¹⁹⁴

De esta exposición, Ivonne reflexiona que se estaba logrando el propósito de exponer en forma clara y eficaz sus ideas, previamente la alumna hizo una investigación. La niña tiene

seguridad al momento de pasar al frente, observando que los demás niños aprendieron a escuchar y respetar.

¹⁹³ HERNÁNDEZ, I., *Estrategias didácticas innovadoras*, p. 84.

¹⁹⁴ HERNÁNDEZ, I., *Estrategias didácticas innovadoras*, p. 88.

En su turno se presentó Leo, un niño que demostró buen desempeño al momento de explicar la profesión que quería estudiar, en días anteriores la estudiante había trabajado el tema de los paleontólogos, descubrieron fósiles, cosa que le llamó la atención al niño quien se propuso investigar con su familia. En la exposición dijo lo siguiente.

Ilustración 6. *Exposición del niño que quiere ser paleontólogo*



Imagen tomada de Hernández, Ivonne, portafolio *Estrategias didácticas innovadoras para el aprendizaje de cultura y vida social*, p. 89

Lo que quiero de grande es descubrir fósiles de dinosaurios que se extinguieron en el cretácico, también puede haber fósiles enterrados en estas piedras... Primero lo rompes y sale el fósil, haciendo como un animal o una criatura que se extinguió cuando murieron los dinosaurios en miles de años, cuando los humanos una vez que investigan qué es un dinosaurio no podían saber que los esqueletos de humanos reales pueden ser clasificados o inclasificados.

También ustedes si tienen la columna vertebral más larga que llega hasta 58 m de alto.... Que debería decir que los huesos en vez de que son como el cráneo de los carnosaurios. El carnosaurios es un animal carnívoro que significa que come carne, carne de humano, y los herbívoros significa que comen plantas y vegetales.

También puedes encontrar fósiles en cualquier lugar del mundo, américa del sur o en el oeste, se pudo nada más encontrar la columna del argentinosaurio más grande de todos, el argentinosaurio era uno de los más grande que su columna podía alcanzar las hojas más altas de los árboles.

Cuando bien cayó el meteorito en la tierra y clases de dinosaurios y las plantas se murieron y entonces se extinguieron nada más se encontraron huesos y fósiles de dinosaurios. (Leonardo Aguilar).¹⁹⁵

Dentro de las reflexiones que Ivonne destaca es que todos los niños estuvieron atentos a la exposición, aprendieron conceptos nuevos como herbívoros, carnívoros, fósil, meteorito, entre otros, haciendo preguntas, al tiempo que el niño las respondía en forma segura. Concluye que es posible que niños preescolares busquen información, expongan en forma clara e interpreten.

¹⁹⁵ HERNÁNDEZ, I., *Estrategias didácticas innovadoras*, p. 89.

Finalmente, la estudiante presenta el relato de Quetzali, quien pega su cartulina y dice con mucha claridad y seguridad al momento de participar:

Ilustración 7. Niña exponiendo que quiere ser bombera

Mira quiero ser una bombera y tener un casco así, y quiero apagar el fuego.

Entonces voy al rescate para allá y si hay un incendio, y cuando una gente está ahí yo saco mi escalera y las rescato.

Y esta que está aquí es otra amiga pero que estaba en otra estación de bomberos, ella es una bombera y yo estoy en el camión, y estos que están aquí también son señoritos entonces quitan el agua y ya rescatan a la gente. (Quetzali).¹⁹⁶

En la evaluación de esta actividad, la estudiante valoró que, en general, de los niños participante en las exposiciones, 12 de 19 alumnos lograron expresar sus ideas con eficacia y poner atención a los demás, solo 7 alumnos expresaron sus ideas más limitadas, pero ningún alumno se quedó sin participar.



El 03 de junio, casi al final del último período de prácticas Ivonne realizó el cierre del proyecto con una actividad innovadora en la modalidad de rincones de oficios y profesiones, a la cual fui invitado para observar. Gestioné la entrada al jardín de niños con la directora, la maestra titular y la maestra de prácticas profesionales, colega. En el whats leí: “Tengo pensado realizar la actividad a las 10:30 [...] me va a salvar jajaja es que tengo un conflicto para el acomodo de los rincones”. “Entonces para llegar a las 10:00”, respondí. Estaba emocionado porque en la sesión anterior habíamos platicado sobre la necesidad de hacer que los niños se expresen en nombre propio. -*En especial, quiero que conozca a Leo*, comentó. La actividad de cierre se había preparado con mucha anticipación, pensamos que una buena forma de evaluar el desempeño de la estudiante era observar la práctica y crear mediaciones para reflexionar.

Ivonne preguntó cómo podrían quedar organizados los rincones de los oficios y profesiones, la sugerencia fue considerar la distribución espacial, los materiales disponibles y buscar una lógica para que los niños visitaran cada rincón sin problema. -*Te ayudaré a colocar*

¹⁹⁶ HERNÁNDEZ, I., *Estrategias didácticas innovadoras*, p. 90.

algunos materiales si me dices dónde van y porqué. -Está bien, profe. El espacio del salón quedó acondicionado para los rincones, mientras los niños estaban de receso. Antes de entrar al salón, Ivonne formó a los niños para darles indicaciones, establecer reglas y encuadrar la actividad, su seguridad y desenvolvimiento contagiaba a los niños, no creía que se fuera a poner nerviosa. Deduje que su portafolio de desempeño le daba seguridad. Nombró a niñas y niños cabezas de equipo, tipo monitores, para que no se vayan todos juntos a un solo rincón, puso música suave de fondo, se abrió el salón y los niños se fueron libremente a los rincones.

Ilustración 8. Rincones de oficios y profesiones como estrategia de cierre



Los rincones de oficios y profesiones se habían montado y los equipos de niños organizados listos para jugar

El escenario de los oficios del veterinario, la estilista, la maestra, el doctor, y el chef estaba preparado. Instrumentos del veterinario, una hoja de registro, animales de peluche, el letrero. Por allá la estilista con el instrumental necesario, accesorios, peinetas, pinturas, etc. Más allá la pizarra blanca, pintarrones, hojas blancas, crayolas y colores. Luego el rincón del chef con enceres de cocina. En fin, un ambiente de fiesta y juegos rotativos de un lugar a otro. ‘¿Dónde me coloco para no estorbar?’ -me preguntaba-. Literal, permanecí en un rincón, valga el título de la actividad de cierre.

Me sentía satisfecho, contento y admirado de cómo Ivonne estaba siendo formada por ella misma, las ideas que comentamos, el problematizarle que tomara en cuenta los aspectos para un proyecto integrador, estaba sirviendo, quizá como mediación de la experiencia ejecutada de la intervención. El contagio del juego y la diversión, el permitir que los niños se expresen libremente, así como ella lo hace. La actividad de cierre del proyecto de oficios y profesiones formaba a Ivonne y me formaba a mí mismo. Todo partió de una pregunta detonadora: ¿Qué necesitas para planear un proyecto integrador para trabajar la historia? Eso corrió por la creatividad pedagógica de quien se enfrenta a un problema y lo resuelve, de quien se forma en las situaciones críticas, en la necesidad de resolver una problemática.

Ilustración 9. Jugando con sus alumnos en los rincones El Doctor y La Estilista



La educadora en formación jugando con sus alumnos en el aprendizaje de los oficios en los rincones de El Doctor y La Estilista. Al fondo, imagen derecha, los niños jugando a el Chef



En la práctica, la futura educadora problematizaba a los niños en cada rincón, les solicitaba un servicio veterinario para su mascota, el chef repartía comida, pedía consulta médica, solicitaba que la embellecieran, asistía a clases con la niña maestra, quien le ponía a hacer un

dibujo. La expresión infantil libre, espontánea en un ambiente de confianza y seguridad creado por la maestra con su intervención, hacía posible la formación.

Ilustración 10. Niños interactuando en los rincones de El Doctor y El Veterinario



Los alumnos juegan y aprenden el oficio del doctor y del veterinario en los rincones, interviniendo simbólicamente

La mejor opinión en la formación proviene del estudiantado.

Al final del período de prácticas, en el espacio de formación en la escuela normal la estudiante en sus reflexiones se daba cuenta de que las ciencias sociales e historia son una posibilidad de trabajar con los niños para su formación integral, expresaba la satisfacción de haber presentado diferentes tipos de evidencias de desempeño: el diagnóstico, las encuestas de trabajo colaborativo, los proyectos de cultura y vida social desde otras posibilidades de integración en la práctica. La experiencia le pareció relevante porque tuvo la oportunidad de concentrarse en la reflexión de lo que realmente es formarse desde la autonomía y trabajo independiente. Esto nos hizo pensar que es erróneo tratar de formar a alguien dando todo, proveer de lo que necesita, algo así como formar una vasija de barro y darle forma, lo cual implica que hay dos agentes, donde uno es activo y otro es pasivo. Esto me hace recordar el concepto de la pedagogía bancaria de Freire. Por el contrario, esta vez la educadora en formación gestionó sus propios espacios, recursos, agentes y actividades para diseñar proyectos integradores de los campos disciplinarios.

Con esta experiencia comprendimos que el papel mediador creando situaciones formativas, de reflexión de la práctica, posibilita pensar que el enfoque formativo es la inter-formación y por supuesto la auto-formación, que es lo más importante que ocurrió en el proceso, experimentando cambios en la vida profesional, siento que me he transformado. Aquella idea de la hetero-formación es muy cuestionable por convicción política, pedagógica y epistemológica. ¿Me formo, nos formamos mutuamente o me formo yo mismo? En el proceso de formación inicial continué formándome cada vez que las alumnas me pedían sugerencias para la práctica, con preguntas detonadoras que planteaba, con la toma de decisiones sobre las estrategias más adecuadas para problematizar las ideas de proyectos que pensaban implementar, con las distintas tipologías de asesoría, en los encuentros con expertas investigadoras en ciencias sociales e historia, con las situaciones de aprendizaje en la práctica reflexiva que observaba en la práctica de mis asesoradas y con el papel mediador para propiciar la reflexión de la acción.

3.2.4. La evaluación de la transferencia y formación reflexiva con prácticas de ciencias sociales e historia

Teniendo como objetivo analizar situaciones formativas y educativas relevantes propiciadas con nuestra intervención o coyunturas emergentes aprovechadas para la formación con sentido para

el equipo de asesoradas en el acompañamiento en sus prácticas educativas de ciencias sociales e historia, las preguntas formuladas para el logro de este propósito se refieren a qué tan útiles fueron las sugerencias al estudiantado para su formación, qué decisiones tomaron, qué cambios hubo en ellas, entre otras, no arroja comprobaciones, sino testimonios relacionados con evidencias tratando de guardar la distancia y carga subjetiva adecuadas.

El contexto de la formación donde realizamos la práctica es la inicial la cual tiene como finalidad el entrenamiento de capacidades de las educadoras en formación para el desempeño profesional en los jardines de niños, de tal manera que la observación de las capacidades profesionales centradas en las reflexiones en distintos lugares en que se dio la formación son el referido para la evaluación. En cuanto al referente de la evaluación hemos retomado las preguntas de la guía para interpretar la experiencia de la Tabla 6, plan de sistematización de la experiencia contenido en las herramientas para la reflexión, las cuales se convierten en indicadores de evaluación, para cuyas reflexiones finales tuvimos charlas de balance con las estudiantes después de su examen recepcional, es decir, cuando formalmente eran licenciadas en educación preescolar, con la finalidad de obtener materia prima de la memoria, incidentes críticos, toma de decisiones, valoración de las acciones, identidad transformada, capacidades logradas y cambios la formación, considerando que el objeto de la evaluación, como herramienta formativa y pedagógica es transformar al estudiantado y transformarse uno mismo.¹⁹⁷

La evaluación de la experiencia formativa es difícil en el conjunto de los cuestionamientos: qué, cómo, para qué, quiénes y por qué evalúan, además de que es nuestra primera experiencia. La evaluación en la formación se propone valorar las prácticas y tomar medidas para mejorar a futuro. Evaluar las acciones formativas de las personas que formamos es complicada si además tomamos en cuenta la multiplicidad de tipos de evaluación para que ésta sea posible, en la relación referente-referido, incluso no tiene ningún sentido por sí sola si no hay un propósito claro. Barbier dice que evaluar hace progresar las acciones.¹⁹⁸ En los diálogos con las educadoras analizamos situaciones formativas relevantes propiciadas para que las estudiantes dieran sentido a las prácticas de ciencias sociales e historia.

¹⁹⁷ BARBIER, J. M., *Prácticas de formación*, p. 29.

¹⁹⁸ BARBIER, J. M., *Prácticas de formación*, p. 27.

Se aplicaron en forma combinada los tipos de evaluación heteroevaluación y autoevaluación, a riesgo de crear una narrativa que impone sesgos impregnados de subjetividad, cuya valoración se realizó después del examen recepcional, es decir, las estudiantes formalmente pasaban a ser educadoras. Se supone que, por más rigurosa que sea la obtención de datos, la subjetividad del formador está presente, quizá tejiendo el discurso con la versión más narcisista, sin embargo, algunos tipos de investigación de la formación con fines de comprensión de las prácticas propias y mejora continua son así. Al no evaluarse sólo las acciones del formador sino las consecuencias o efectos que éstas tuvieron en la formación, es loable que las recién graduadas presenten versiones subjetivas de cómo se sintieron, evolucionaron, perfeccionaron, retrocedieron, limitaron, entre otras, pero una dificultad es tratar de verificar la formación inicial de un proceso donde las prácticas fueron simuladas en el sentido de “como si las estudiantes fueran las educadoras”, esto implica que la evaluación de la transferencia y formación reflexiva se verifique a largo plazo, con otros agentes, no obstante, los testimonios de las educadoras son indicadores con insumos para establecer relaciones, puntos de discusión y algunas conclusiones.

Haciendo el balance con Eldaí, quien calificó de satisfactorio su esfuerzo en momentos donde no podía avanzar, reconoció nuestra paciencia para apoyar y orientar la asesoría, dijo haber alcanzado un conocimiento rico con su tema de investigación al interactuar con especialistas y la teoría consultada. ¿Qué cambios hubo en ella? Todo comenzó en 5o semestre en Educación histórica donde quería saber cómo trabajar la historia con niños, pero no tuvo oportunidad por falta de prácticas, sino hasta en 6º semestre cuando se vio obligada a implementar temas. En cuarto año, su idea inicial era hacer una tesina por más rápida y menos complicada, para no estresarse porque le daría ansiedad, afectando su salud, pero valoró nuestro comentario al sugerir la reconsideración de una tesis en el sentido de que:

[...] yo podía dar más, y personalmente le agradezco eso porque me di cuenta de que sí puedo dar más y logré uno de mis objetivos que era conocer cómo trabajar el tiempo con niños de preescolar, algo que le agradezco mucho por insistir en esa parte porque con la tesina me iba a quedar muy corta de conocimiento teórico, en cambio con tesis me permití implementar actividades, intervenir, incluir a los papás.¹⁹⁹

Eldaí reconoce que llegó a ser educadora con la práctica y la participación de los padres, que sin ellos no se logra porque aportaron cuando los niños indagaron y se enriqueció la práctica.

¹⁹⁹ ESTUDIANTES, ASESORADAS, EHT. “Reflexiones finales” [minuto 03:14, 13 de julio de 2022].

En su vida como estudiante de básica tenía ideas alejadas de ser docente, quería estudiar otra cosa, pero por cuestiones personales y económicas no pudo; le ha gustado interactuar con niños desde joven, está feliz con su carrera, le encanta, le apasiona, es la mejor decisión que ha tomado en su vida.

En el indicador de toma de decisiones de propuestas de cultura y vida social, al referirse a la reacción en el jardín de niños por el tema de las nociones de cambio y continuidad, Eldaí comenta que la educadora titular dijo haber tenido pocas experiencias, pero admitió muy bien la propuesta, pero lo más importante fue la recepción positiva del tema por el alumnado, a quienes les gustaron las actividades al compartir sus historias de vida. Hubo actividades exitosas como los juegos tradicionales, pese a prohibiciones de la Secretaría de Salud para interactuar por la pandemia, sí le preocupaba, pero se enfocaba a los niños que se entusiasmaban explorando con sus abuelos, representaban la información y compartían hallazgos. Los niños se divirtieron mucho tratando de cuidar la distancia, ellos mismos le pedían a la estudiante jugar a “las traes”. Otra experiencia relevante fue la historia de vida apoyados en fotografías. Antes de la actividad, los niños se estaban mostrando las fotografías entre sí, les encantaba estarse comunicando, platicar cuál había sido la anécdota de cada fotografía, de cuando tenían un año. Recuerda con emoción que le dio mucha risa de los niños donde uno de ellos “recordó su cumpleaños y de cómo lo hicieron y de qué personaje lo vistieron, yo los miré muy felices por compartir”.²⁰⁰ Una experiencia interesante fue la actividad de los monumentos históricos de Morelia, donde la entonces practicante mostraba imágenes y hacía preguntas para recuperar los saberes previos, rápidamente ubicaron las tarascas, pero no recordaban el nombre. En cuanto al uso de vocablos de tiempo miraban el acueducto y decían que estaba “viejo” o muy “sucio”, pero el alumnado no manejaba el vocablo de “antes”, solo decían que estaba muy “sucio”. Al respecto, las reflexiones de cómo el alumnado aprende nociones de tiempo, Eldaí refiere que: “también pude percatarme de que relacionan mucho los colores con el pasado, recuerdo que para decir antes decían que estaba muy negro y para decir ahora decían que tenía muchos colores”.²⁰¹

Evaluamos el indicador de las capacidades favorecidas en las educadoras con el enfoque de lo que son capaces de hacer y ser ante un menú de oportunidades presentadas y/o creadas

²⁰⁰ ESTUDIANTES, ASESORADAS, EHT, “Reflexiones finales” [minuto 11:27, 13 de julio de 2022].

²⁰¹ ESTUDIANTES, ASESORADAS, EHT, “Reflexiones finales” [minuto 12:18, 13 de julio de 2022].

para elegir y actuar, es decir, lo que para Nussbaum son las libertades u oportunidades creadas intencionalmente poniendo en funcionamiento las facultades personales en un entorno político, social y económico que condiciona las prácticas.²⁰² Eldaí reflexiona sobre la importancia de aprender historia en preescolar en el sentido de que las actividades se relacionan con los demás campos formativos, a la par de que se están aprendiendo nociones de tiempo, también desarrollan lenguaje y emociones, por ejemplo, la niña que lloró porque no había llevado su fotografía, al crear un espacio, la alumna se sintió feliz de compartir brevemente su experiencia. Al principio del incidente, la estudiante se sintió nerviosa porque no sabía cómo resolver la crítica situación, pero recordó mucho a John Dewey cuando dice que el niño aprende con su acción y participación, por tanto, las educadoras deben brindar los espacios para desarrollar sus capacidades y habilidades. La educadora identificó la raíz de caso de la niña censurada en la familia, donde la madre había comentado que estaban pasando por una situación difícil y que la niña tuvo cambios.

En la reflexión, Eldaí considera importante incluir al alumnado porque a veces no se sabe qué situaciones están pasando. En cuanto a dificultades para el trabajo de formación, considera que la falta de práctica fue un aspecto que afectó su formación en 5o semestre donde se cancelaron las jornadas de prácticas, pero que en el último trayecto había llenado vacíos de capacidades. En cuanto a las acciones externas organizadas para enriquecer su formación, tales como los 2 conversatorios realizados, uno virtual y otro presencial en el IIH, la educadora valora mucho las aportaciones de las especialistas, destacando un comentario de la maestra Silvia Brugnioni sobre el tema de los juegos, en cuanto a:

[...] que era muy interesante porque la historia y las ciencias sociales siempre se deben implementar desde lo lúdico [...] Tienes que introducirlos [a los niños] a la historia desde cualquier tema. En las actividades los niños indagaron, pero me dijo: ¿dónde está la historia ahí? Me hizo la sugerencia que le comentara a los niños: ¿de dónde surgieron los juegos tradicionales?²⁰³

Observamos que esa recomendación se refiere a problematizar lo más posible el recorte de realidad seleccionado con los niños para despertar su interés, propiciar que el alumnado encuentre significado al proyecto que se va a realizar, no tiene sentido un tema impuesto, se

²⁰² NUSSBAUM, M., *Crear capacidades*, p. 40.

²⁰³ ESTUDIANTES, EHT, "Reflexiones finales" [minuto 17:53, 13 de julio de 2022].

debe partir del interés y protagonismo infantil, sin embargo, con estas reflexiones de Elda²⁰⁴ valoramos un avance importante en sus capacidades profesionales las cuales habrá de desarrollar en la práctica como titular, de manera que la plática del que sabe potencializa la formación.

En el contexto de la formación inicial, la función de la evaluación es mejorar las capacidades del estudiantado, la evaluación de las personas no se puede imponer como se pretendía en la administración del gobierno anterior con la evaluación de competencias en la parte intermedia de la carrera. En oposición a ese enfoque pretendemos evaluar procesos, transformaciones, proyectos, propósitos, estrategias, resultados, satisfacciones y retos. El fin de evaluar la formación no es evaluar personas o acciones, sino generar espacios de evaluación, como un recurso esencial para transformar a las educadoras y uno mismo, por supuesto.²⁰⁴

Con esta charla evaluativa nos damos cuenta de que la formación desde las prácticas reflexivas de ciencias sociales e historia requiere de espacios íntimos y relajados para balancear las acciones emprendidas donde el estudiantado sea más explícito en los beneficios de los contenidos sociales en el aula. En su reflexión final sobre la utilidad de temas de historia, la educadora asevera que la historia debe estar en el currículum porque los niños deben comprender el pasado, indagar, recursos, fuentes históricas, que vayan preparándose para eso, tenemos olvidadas las actividades porque los contenidos se consideran aburridos y complejos. Cierra proponiendo introducir al alumnado preescolar a comprender lo que ha acontecido mediante consulta de imágenes, textos, visitas a museos, consulta de personas pues en espacios patrimoniales existen los objetos para interactuar.

En la charla final con Liz, iniciamos abriendo el tema del recién concluido examen recepcional justo para relajar la plática. La recién graduada comentó que siempre se imaginó llegar al examen final, que ha sido complicado para ella someterse a juicio, pero que ninguna vez ha sido un mal resultado, siempre ha salido adelante. Después del examen siente que concluyó una etapa a la que estaba muy atada, aunque ha confiado en sí misma, se considera una persona muy capaz, por eso confiaba en el examen. En las reservas que ponía para el evento no era tanto el dominio del tema, sino por si los nervios le jugaban en contra esta vez, al principio creía que el jurado iba a ser muy incisivo en la teoría.

²⁰⁴ BARBIER, J. M., *Prácticas de formación*, p. 29.

Volviendo al indicador de las capacidades de la educadora, por curiosidad se le preguntó si habría pensado que en el examen sería cuestionada por su actividad política, su respuesta negativa se basa a que nunca supo de una situación similar de “represalia” en la escuela normal por razones políticas, pero estaría preparada para responder, siendo la afiliación una capacidad básica donde se conquista la libertad para vivir con y para los demás, mostrar interés por los seres humanos, imaginar realidades más justas, libertad de reunión y manifestación política, lo cual implica cambiar las condiciones de discriminación por raza, sexo, religión, política, entre otras.²⁰⁵ Así que la postura de Liz es integral lo cual demostró desempeñándose en el examen. La cuestión política nunca fue tema con la ex líder estudiantil, pero consideramos acertado de su parte superar áreas de oportunidad como toda ex líder lo ha hecho en el último trayecto gracias a su seguridad. En cuanto a su perspectiva como educadora desarrollando una línea de acción congruente, no duda en responder afirmativamente con decisión, porque siempre ha tenido determinación; a veces le cuesta trabajo decidir, pero una vez que lo hace es determinante, aunque sea en lo más banal como la vestimenta, claro, primero toma en cuenta varios factores que condicionan su decisión, es decir analiza.

En cuanto al indicador de la utilidad del acompañamiento recibido de nuestra parte, la ahora educadora considera que cualquier duda que se planteó siempre tuvo respuesta, buscando opciones para explicar, no hizo falta acompañamiento, al contrario, hubiera sido muy complicado hacer el trabajo ella misma, sin embargo, recordamos momentos en que la entonces estudiante parecía estancar el trabajo, pero en realidad por sí sola avanzaba y se ponía al corriente, daba saltos cualitativos, paralizaciones y retrocesos, poniendo en funcionamiento toda su estructura.

Trabajamos con Liz durante 2 semestres cuando era líder estudiantil. Durante el 6º semestre no interactuamos debido a la cancelación de clases presenciales desde marzo de 2020 por la pandemia, personalmente había tenido buena relación con las anteriores líderes, incluso participando en los seminarios de formación política que organizan en los campamentos estudiantiles porque nos gusta la política, tuvimos otros acercamientos con la cúpula en algunos momentos conflictivos, algunas de ellas también fueron asesoradas, pero el momento del balance formativo llega. Liz había comentado por chat de algunas estudiantes interesadas en

²⁰⁵ NUSSBAUM, M., *Crear capacidades*, p. 54.

integrarse al equipo de asesoradas, pero no más insistió. Valoramos que el estudiantado de cuarto grado debe escoger a su asesor con los límites máximos normativos, considerando línea temática, modalidad, entendimiento y seguridad en el acompañamiento; en este caso fue casualidad coincidir con Liz, por eso sentimos una gran responsabilidad, desde la conexión de la relación maestro-alumna anterior, se fue tejiendo un rasgo de identidad y afinidad por la forma de pensar.

En la charla con Liz valoramos el indicador de los incidentes críticos, no solo los de las prácticas sino los de naturaleza política o administrativa. Hubo uno que, en especial mantuvo al equipo unido, nos referimos al de principios del ciclo escolar cuando la integración del equipo se vio amenazada, de pronto ya no había más asesoradas ni asesor juntos. Sin previa solicitud de cambio de por medio de las partes, cada estudiante recibió orden de presentarse con otro asesor. Ante la sorpresa, entablamos comunicación con Liz buscando pistas, razones y aclaraciones, donde la ex líder informó que tomarían decisiones drásticas rompiendo la institucionalidad, al final 4 semanas de crisis, con acciones inteligentes se recuperó al equipo, se fortaleció la unidad y se consolidó la identidad del equipo de las ciencias sociales e historia, restableciendo oficialmente las asesorías de documentos,

Formalmente las asesorías se programan en el horario del asesor a razón de una hora semanal por estudiante, es decir, el acompañamiento se marca por la primera barrera institucional, aunque las acciones formativas se dieron sin respetar las normalidades no solamente por los factores que impiden la asistencia regular del estudiantado, sino por la intencionalidad de la investigación orientada en una lógica distinta de romper con lo instituido para el logro de los propósitos formativos. En cuanto a posibles ausencias del estudiantado, éstas se atribuyen a situaciones problemáticas de la asesorada en el jardín, en lo personal, en lo familiar, entre otros, sin embargo, comprendimos las múltiples problemáticas en la situación de cada estudiante. En el indicador de la utilidad de las sugerencias y las prácticas formativas, la recién graduada expresa conformidad con el acompañamiento proporcionado desde su punto de vista.

Fue bastante bueno que nunca me hicieron falta [las asesorías] o sea no me sentí como sola en el proceso ni me sentí como que voy a buscarle cómo hacerle, no era como yo te doy insumos y a ver cómo le haces, sino yo te doy insumos y si tienes dudas yo te ayudo y entonces, la verdad fue muy satisfactorio porque no me sentí aislada, ni con mismas

compañeras, incluso a pesar de que algunas tenían tesis, no sentí como que estábamos totalmente en otra sintonía, había cosas que nos servían a las dos modalidades en las que nos podíamos apoyar [...] yo sentí buen acompañamiento, buen equipo.²⁰⁶

En el mismo sentido, evaluando el indicador de la efectividad de las sugerencias proporcionadas, se valora que a veces no hay efectos; por parte del estudiantado también hay una falta de ideas para plantear proyectos con el alumnado, sobre todo cuando se trata de niños de primero y más aun con temas de cultura y vida social. De entrada, se reconocen 2 principios: la autonomía y responsabilidad del estudiante y el interés del educando como base para la enseñanza situada. Para obtener más valoraciones, se propone hipotéticamente hacer una propuesta didáctica conjunta entre el estudiantado y asesor sobre Cultura y vida social al inicio del ciclo escolar, ante la falta de ideas iniciales y ausencia de prácticas en semestres anteriores, que también afectaron. La estudiante valora que la propuesta sería muy útil porque a ella en lo personal se le dificultó empezar por no tener actividades para la práctica, en los proyectos con más de 15 actividades entre uno y otro. Opina que sería muy útil porque ya sería una propuesta conjunta de equipo de cuarto grado, ante las cargas de lecturas y las múltiples actividades de prácticas. Por un lado, se hacen lecturas para el documento, al mismo tiempo avances del portafolio de evidencias, puede ser algo tangible, la dificultad sería el tiempo y tendría que ser muy puntual la parte de la lectura para fundamentarse. Por ejemplo, la educadora hizo una lectura de Pitluk sobre metodología de proyectos, pero no todo el texto porque en realidad solo le sirvieron algunos puntos, con lo que más se quedó son los aspectos que describen los proyectos. No es lo mismo leer 3 páginas con viñetas explicadas, a leer 30 páginas, a veces sin ganas no se comprende. Liz se refiere al aprendizaje pragmático en la formación donde cada estudiante busca lo que les sirve para resolver el qué hacer y luego planear las actividades.

En el indicador del impacto de las acciones formativas, la educadora se refirió a los 2 conversatorios sobre ciencias sociales e historia, valorando la utilidad de las experiencias y consejos de las maestras participantes, de cuyas pláticas afirma haber obtenido la idea de los oficios y profesiones. Este argumento que se sustenta en una figura de autoridad moral basada en la experiencia de alguien que está frente a grupo o tiene experiencia. En la formación funciona el pragmatismo, donde el estudiantado que aprende la profesión presta atención a la voz de la experiencia con el simple hecho de decir “trabajé esto”. A decir de Liz “te auto

²⁰⁶ ESTUDIANTES, ASESORADAS, MLNF, “Reflexiones finales” [minuto 30:20, 14 de julio de 2022].

cuestionas: ¿y si lo trabajo yo? ¿cómo sería en mi contexto?” Sigue reflexionando con el mismo enfoque formativo, donde en otros contextos había estado platicando con la cúpula estudiantil sobre las prácticas en puerta, con el simple hecho de decir: “una vez hice un café literario”, “una vez hice una feria matemática”, ahí está la idea con la cual la estudiante puede desarrollar muchas actividades. El estudiantado aprende de la experiencia de otros, aunque la formación venga después, si hay intermediación e intencionalidad. El impacto de las pláticas con expertas abrió múltiples posibilidades, por ejemplo, Liz recuerda a la maestra Silvia Brugnoni cuando hizo observaciones al proyecto de los dinosaurios, “me comentó que yo podía meter lo del paleontólogo como profesiones”,²⁰⁷ es decir, se pueden integrar más aspectos en un mismo tema, queda el antecedente de la integración. A propósito de la impresión que deja en la estudiante el hecho de que el asesor organice acciones de formación con actores externos, explica y opina:

Es una forma de seguir enriqueciendo [...] No por el hecho de yo ser la educadora que si vemos los oficios de disfrazarme de doctora, voy a traer a la doctora y eso no va a hablar de que sé menos como figura de autoridad [...] Trato de enriquecer en ámbitos donde no estoy al cien por ciento [...] el hecho de que usted nos haya dado esa plática con la maestra Silvia, yo soy su asesor y yo sé de este tema pero que tengan el contacto o la aportación de alguien que todavía está más dentro de eso y con el acompañamiento de ambos es en beneficio de nosotras [...] Fue algo enriquecedor, como de miren hay más posibilidades, hay más apoyo.²⁰⁸

Por otra parte, en sus reflexiones finales, la maestra Yazmín se siente satisfecha porque dentro de las acciones formativas con personal externo tuvo sus beneficios al contactar a la educadora Adriana, quien tuvo un intercambio de prácticas de valores en un jardín de niños de Japón, cuyas ideas permitieron vincular el tema de la familia para la identidad personal, eso le aclaró cómo iba a estructurarse su trabajo.

En el indicador de las capacidades formativas logradas en este trayecto, la recién educadora valora que su intervención sirvió de algo a los niños para favorecer su identidad personal. Por ejemplo, refiere que al principio escuchó cómo una madre le dijo a su hija que estaba “loca” y “fea”, y vio cómo la niña se cohibía encogiéndole los hombros. En otra ocasión, después de la intervención docente, un niño de otro grupo le dijo a una alumna que estaba bien fea, a lo que ésta respondió: “yo estoy bien bonita”. Yazmín comenta que ha visto muchos

²⁰⁷ ESTUDIANTES, ASESORADAS, MLNF, “Reflexiones finales” [minuto 43:40, 14 de julio de 2022].

²⁰⁸ ESTUDIANTES, ASESORADAS, MLNF, “Reflexiones finales” [minuto 44:43, 14 de julio de 2022].

patrones de crianza que provocan conductas denigrantes para los hijos, sin embargo, el trabajo de la educadora es poderoso en el aula, se puede avanzar bastante, pero si la maestra también trabaja cosas a nivel personal es mucho mejor. Así se da el proceso de formación, reconociendo las debilidades para tomar cartas en ponerse a la altura de las necesidades. Las lecturas consultadas apoyaron las prácticas de Yazmín, por ejemplo: tipos de familias y crianza democrática. Aprendió que a veces las educadoras no actúan con sentido más humano. Cuando su alumna le dijo: “Mi mamá ya no me cuida, yo sentí feo y quería llorar”.²⁰⁹ La educadora titular reaccionó animando a Yazmín, le comentó que estaba bien su esfuerzo por aprender en la realidad, que en la normal no enseñan a tener sentido común, suponiendo que la formación inicial se ocupa de transmisión-adquisición de saberes normativos y técnico pedagógicos para la docencia. Asumimos que la formación se da en la reflexión de las prácticas por intermediación del formador. Por ejemplo, en cuanto a capacidades profesionales, Yazmín reconoce la importancia de planear para tener una organización, no se aplica una planeación bien estructurada porque los niños dan la pauta y se tiene que modificar, incluso en las prácticas llegó a realizar actividades sin planear y salieron mejor que si las hubiera planeado tan estructuradas porque se impone lo real. Al respecto, Yazmín intenta hacer una “propuesta” sobre la planeación, pero retira lo dicho porque no es propuesta sino real, aprendió que las planeaciones son escritos breves con ideas claras, sin inicio, desarrollo y cierre necesariamente, habilidad que se adquiere en la práctica.

En el indicador de la efectividad de las sugerencias, asesorías y acompañamiento, la educadora valora que la asesoría constante tuvo diversidad donde participaron otros actores con otras visiones para beneficio de la formación de las asesoradas, lo cual sugiere que se siga haciendo en el futuro. Si bien el trabajo con expertas es enriquecedor porque proponen un bagaje de opciones e ideas, no pueden imponer su visión al señalar cómo hacer las prácticas, sino que cuando dan una idea crean un conflicto para determinar cómo adaptar sus propuestas a la realidad en función de lo que la educadora desea, como punto de partida para reflexionar. Las ideas que dieron las expertas “fue como una idea mezclada”,²¹⁰ es decir, la maestra dio una cosa y la estudiante pensó otra y se unieron. Por ejemplo, en la propuesta de cartilla para la identidad, la entonces practicante la acopló y adaptó a como era su grupo, donde llevó al alumnado más

²⁰⁹ ESTUDIANTES, ASESORADAS, YLAV, “Reflexiones finales” [minuto 20:20, 12 de julio de 2022].

²¹⁰ ESTUDIANTES, ASESORADAS, YLAV, “Reflexiones finales” [minuto 29:59, 12 de julio de 2022].

allá de reconocer su nombre y edad, potenciando su capacidad de transposición didáctica haciendo una actividad con títeres donde el alumnado no solo dijo lo que creía sino que en el proceso de elaboración del títere, los niños reconocían sus propios rasgos personológicos: “Yo quiero el hilo negro porque mi cabello es negro”.²¹¹ De esta manera los alumnos se identificaron más conscientemente y de una manera más divertida porque la educadora hizo la actividad diferente, pero a la vez hizo crecer más a los niños.

Como autoevaluación de las acciones para la formación reflexiva desde las prácticas de ciencias sociales e historia, consideramos que la evaluación es necesaria en todo proceso formativo, no en el sentido de hacer una valoración del impacto que tuvieron las acciones emprendidas, las tipologías de atención, acompañamiento estudiantil y la práctica de modelos de formación, sino en función de cómo se transforman los sujetos participantes. En comparación con experiencias anteriores donde no se había llevado un registro puntual y sistemático de las prácticas de formación inicial como asesor de documentos de titulación, nos damos cuenta que cada experiencia es única, el formador lleva la responsabilidad de generar impactos, crear espacios de formación, aplicar dispositivos de preguntas, teorías, contenidos procedimentales y motivación de la participación estudiantil en eventos donde potencien sus capacidades al confrontar con otros actores lo que están haciendo en las prácticas docentes. Lo más importante es que el asesor en un momento dado tenga experiencia en el análisis y reflexión de sus propias prácticas para propiciar que sus asesoradas hagan lo propio mediante herramientas proporcionadas y otras creadas para cada situación particular.

Si bien la evaluación es el componente necesario para obtener resultados y tomar decisiones en el futuro, también corre riesgos de ser un instrumento para juzgar a las y los educadores que llevan auestas proyectos con intencionalidades de transformación de las prácticas y de sí mismos. La evaluación de la formación practicada no fue pensada desde una posición de autoridad, como si correspondiera solamente al formador llevar esta tarea. En lo académico administrativo, la evaluación del curso Documento de titulación no se realizó una heteroevaluación unilateral, sino que se intentó una coevaluación con el equipo de estudiantes asesoradas a través de varios instrumentos: rúbrica, portafolio de evidencias electrónico, lista de cotejo de avances del documento y diálogo para intercambiar impresiones, así como

²¹¹ ESTUDIANTES, ASESORADAS, YLAV, “Reflexiones finales” [minuto 31:48, 12 de julio de 2022].

dificultades y avances del proceso, con la finalidad de determinar la “calificación”, que en situación de estudiantes interesa bastante, porque finalmente la escuela normal es una instancia certificante que emite un certificado con valor oficial. Reunidas las evidencias y la aplicación de los instrumentos las estudiantes obtuvieron 10, sin problema. Una vez resuelta la parte administrativa certificadora, lo interesante de la evaluación para nuestros fines formativos es la trascendencia más allá del certificado de calificaciones.

Conclusiones

Con la revisión histórica de la formación inicial en las escuelas normales de los docentes de educación básica en general y de las educadoras en particular, nos dimos cuenta de que la formación se concebía como la actividad donde se le daba forma a un sujeto, se creía que el buen maestro formado sería aquél que tuviera un dominio de los contenidos de los avances científicos básicos de su tiempo, es decir un docente ilustrado con cultura general. En ese sentido, la creación de las primeras escuelas normales fueron la inspiración de escuelas modelo donde se formaría a los mejores estudiantes preparados para impartir clases mediante el aprendizaje de normas de enseñanza probadas como efectivas.

En relación con las escuelas normales como formadoras de docentes centralizadas por la federación, consideramos que esta actividad educativa ha sido estratégica para los intereses, ideológicos, económicos, políticos, sociales y culturales de los grupos que detentan la hegemonía en las relaciones sociales de producción y distribución de la renta. Al principio el dominio de la iglesia en la formación docente tenía muy clara la intención de transmitir los conocimientos básicos, pero también la doctrina cristiana. La carrera de magisterio como carrera de estado nace con el control del currículum por más de 100 años, el cual ha sido motivo de disputa de acuerdo con la visión y proyecto de nación, así como el tipo de sujeto que se quiere formar para la consolidación y desarrollo del sistema capitalista, salvo en rupturas en el tiempo que se han dado o coyunturas históricas, donde ha tenido un giro socializante y participativo.

Con la literatura revisada pudimos concluir que la formación explica que somos producto de nuestras circunstancias, y que el formador puede crear muchas circunstancias. La formación inicial de docentes tiene diferentes enfoques, modelos, tipologías de acompañamiento y paradigmas similares a los de educación básica, si hacemos una asociación arbitraria, pero diametralmente distintos por la posición que se tiene como formador de formadores o simplemente con el carácter de recibir formación para educar a niños y jóvenes. En la formación se implica una amalgama de modelos aplicados desde la transmisión de contenidos, adquisiciones teóricas para la práctica, experiencias de práctica por sí solas, prácticas reflexivas, acompañamiento reflexivo, modelo carismático, entre otras, sin embargo, independientemente de la validez de aplicar distintos modelos en la práctica, lo importante es no perder de vista una

visión crítica y liberadora de que nadie forma a nadie, nadie se forma a sí mismo por generación espontánea, sino que cada quien se forma a sí mismo por intermediación del formador que implementa un dispositivo innovador para interrumpir lo establecido, aplicar lo mismo que ya está funcionando o problematizar al sujeto en formación con el método de la mayéutica, herramientas de ciclos reflexivos, diálogos intergeneracionales, entre otros, donde el que se está formando sufre una transformación a partir del reconocimiento personal y situado que parte de una necesidad y un darse cuenta de mejorar un aspecto personal y único para desempeñarse en la práctica docente, no solamente en lo técnico sino en la sensibilidad y respeto por los niños, sin embargo, la formación reflexiva es una suposición a largo plazo porque su verificación supone un seguimiento a las educadoras en servicio.

Con la revisión y análisis de documentos oficiales en relación con los trayectos formativos para el aprendizaje de la historia y su enseñanza en preescolar, en los cursos de educación histórica del plan de estudios 2012 en la formación inicial de docentes, es decir, los cursos que recibe el estudiantado para su enseñanza, pudimos observar cómo el enfoque en competencias se trata de imponer apretadamente en la aplicación del método del historiador, la formación de conceptos y la interacción con fuentes, lo cual puede resultar contradictorio porque los estándares curriculares de los programas neoliberales, tanto en la formación de docentes como en los de educación preescolar, tratan de homologar al sujeto que debe dominar los mismos rangos de conocimiento. No obstante, la educación histórica que se imparte en los cursos de las escuelas normales tienen sus fundamentos en las aportaciones de las corrientes historiográficas, especialmente en la escuela de los anales con la renovación del carácter científico de la historia, la historia global multidisciplinaria y la teoría de las duraciones.

La elaboración del documento de titulación en la formación inicial en las escuelas normales es prácticamente el último trayecto formativo que va en paralelo con las prácticas profesionales. La función de asesor del trabajo de titulación que desempeñamos comúnmente se sujeta a normas, reglamentos y costumbres delimitadas, sin embargo, en situaciones de necesidades formativas del estudiantado con temas poco comunes como ciencias sociales e historia y modalidades de titulación como portafolio de evidencias de desempeño, combinamos la intencionalidad de investigar la formación y mejorar nuestras prácticas formativas, lo que

provocó rebasar lo instituido, es decir, transitamos de la función burocrática de asesor a la de acompañante reflexivo en las prácticas docentes de las estudiantes normalistas.

El significado que damos al acompañamiento reflexivo en la formación inicial es ir al lado, y poco a poco por detrás, del estudiantado que transita por el camino sinuoso del entrenamiento como docente de educación básica, donde observamos las acciones realizadas y anticipamos las posibles acciones futuras de aquél que se está formando para brindar apoyo. Observamos que las educadoras en formación normalmente muestren ambivalencia e inseguridad, por lo cual necesitan que el formador tenga un consejo, apruebe ideas, mire con confianza, interroge para pensar, fundamente su teoría, pruebe su experiencia, proporcione tips efectivos, comprenda la angustia, entre otras. El formador se considera un experto, guía y consejero experimentado que con sus mediaciones les ayuda a salir del paso, distanciarse de la práctica para hacer retornos reflexivos y calcular por dónde avanzar, saltar, probar, decidir, arriesgar o darle la vuelta con una autonomía epistémica que potencia la formación.

En la práctica de la formación, lo real se nos impone con las tentaciones del formador transmisivo de metodologías y estrategias porque siempre está la pregunta de “cómo puedo hacerlo mejor” por parte del docente en formación, comprensiblemente por estar en la primera línea de la batalla, quien siempre busca lo que puede “funcionar”. A veces suministramos teorías para no perder el status de asesor, pero también damos ideas por sentido común para aplicar lo que funciona, lo que sale del paso, sin embargo, no dejamos de inspirarnos en las teorías del cambio con los modelos liberadores, donde el docente ayuda a liberar al educando de sus ataduras del sistema, no dejamos de pensar como visión de futuro donde las educadoras en formación practican el análisis de sus prácticas en un proceso personal y situado, donde nuestras intervenciones se inspiran en acompañar y ayudar al estudiantado que se entrena para docente a comprender sus prácticas desde una teoría emergente de sus mismas prácticas para la construcción de saber pedagógico.

Con el acompañamiento al estudiantado en sus prácticas docentes intentamos orientar la enseñanza situada superando el programa oficial de aprendizajes homogéneos, en su lugar, que busquen contenidos alternativos, con el fin de favorecer la representación del mundo social en preescolar, más allá de los límites de exploración y comprensión del mundo natural y social, sino traspasar las barreras que imponen las disciplinas para favorecer el desarrollo personal y

social, con creatividad y transdisciplinariedad para recuperar los auténticos intereses y necesidades de aprendizaje de los educandos, propiciar nociones de rasgos del pensamiento histórico social, potenciando en los educandos habilidades de observación, registro, preguntas, formulación de hipótesis, explicaciones y supuestos, donde el contenido sea el medio para fomentar una educación integral.

Otra orientación realizada en el acompañamiento reflexivo en relación con la didáctica de las ciencias sociales en preescolar, aunque sugeríamos tomar decisiones sobre objetivos y contenidos educativos no necesariamente apegados al programa, sino situados en el interés del alumnado, usando herramientas para cuestionarse: a quién beneficia, a quién perjudica, en favor de quién está, en contra de quién, qué intereses y currículum oculto está detrás, entre otras, la realidad se impone en el currículum real porque en los jardines de prácticas la institución tiene prioridades y difícilmente las educadoras practicante puede reorientar los proyectos, sin embargo, lo intentaron con bastantes éxitos. En el segundo momento del acompañamiento, el lugar de la reflexión se acondicionaba escuela normal aplicando ciclos reflexivos de práctica, donde la experiencia seguía siendo el punto de partida y de llegada para la construcción del conocimiento, sin embargo, el problema al que nos enfrentamos fue cómo organizar adecuadamente la sesión de reflexión y análisis de prácticas educativas, como objeto de conocimiento y transformación.

Con la experiencia realizada pudimos seguir como lógica del acompañamiento reflexivo el primeramente educar y aprender en el mismo proceso, partir de las representaciones, nociones, prejuicios, creencias, estereotipos, experiencias y observaciones que tienen las estudiantes en el abordaje de las ciencias sociales e historia en preescolar, como punto de inicio. Posteriormente, provocamos el distanciamiento del objeto para poder reflexionar y potenciar la creatividad pedagógica de cada estudiante, lo cual también ocurrió en interacción y diálogo con el equipo de trabajo, incorporando las opiniones de expertos en la didáctica de las ciencias sociales, con la finalidad de que la conferencia del experto potencie la formación reflexiva del estudiantado al tener los suficientes elementos a tomar en cuenta, de acuerdo con las condiciones de adaptabilidad al considerar los intereses y necesidades de aprendizaje de los niños preescolares.

Comprendimos que la construcción de conocimiento desde las acciones formativas de acompañamiento aplicadas en la formación inicial tuvo que ver con la metodología para

gestionar el conocimiento, principalmente la aplicación de metodologías y estrategias con enfoque centrado en la formación de las estudiantes normalistas y ellas, a su vez, en la educación del alumnado. De esta manera, intentamos que el aprendizaje constructivista con enfoque sociocultural se originaba en las concepciones previas de porqué y para qué hacer prácticas de cultura y vida social, para interactuar posteriormente con el objeto de conocimiento, es decir, las prácticas docentes del estudiantado en contextos específicos situados en los jardines de niños, con la posibilidad de hacer en el espacio de la escuela normal, la reflexión de la acción y el planteamiento de nuevas propuestas innovadoras de las prácticas docentes.

En relación a cómo intervenir en las prácticas formativas que favorecen la comprensión y representación del mundo social con niños preescolares, nos dimos cuenta que no es suficiente aplicar diferentes tipologías de acompañamiento, sin embargo, las propuestas de actividades o temas sugeridos al estudiantado normalista en prácticas no necesariamente funcionan porque la formación no se da con ideas concretas de qué hacer, sino más bien con orientaciones generales y principios de prácticas. Si bien pudimos asesorar en forma individual, en binas, por equipo, virtual, la creación de espacios de reflexión con expertos que conversaron sobre el trabajo de las ciencias sociales e historia, además de la participación en un evento académico para potenciar la formación, hubo todo un abanico de sugerencias, preguntas, problematizaciones y fundamentos teóricos que ahí se daban, pero lo cierto es que no hay seguridad de cómo esas aportaciones transformaron al estudiantado para su formación, sino lo que realmente es válido, son las decisiones autónomas que cada educadora en formación determinó en función del análisis que hizo de sus condiciones reales.

Con estas características y condiciones, reconocemos que la identidad del estudiantado por este tipo esta línea temática en favor del desarrollo integral de sus alumnos, se construyó y transformó, teniendo claridad de la importancia del protagonismo infantil en las actividades de aprendizaje, la interacción del alumnado con objetos, personas y lugares, donde libremente expresen su palabra, así como la integración curricular, además de las modalidades de titulación coincidentes, se pudo un aprendizaje colaborativo en equipo generando conocimientos mutuos en comunidad de aprendizaje, como condiciones de posibilidad para realizar prácticas docentes innovadoras.

En las prácticas de cultura y vida social, se dieron orientaciones para diseñar las secuencias didácticas, proyectos y generación de evidencias, de las cuales resultaron prácticas innovadoras en el sentido de reformular sugerencias, crear las propias e integración curricular. Entre las orientaciones proporcionadas al estudiantado están el partir del interés del educando, hacer de realidad, involucrar al niño en las narrativas históricas del entorno explorado; propiciar interacción del alumnado con el entorno familiar y social, participación y representación de costumbres y tradiciones, así como la creación de andamios para que los niños exploren las instituciones y el trabajo de las personas que los rodean y reflexionen las normas, como protagonistas de historias individuales, familiares y colectivas en forma lúdica, pudimos registrar temas de nociones de tiempo y continuidad con vestuarios y edificios históricos, juegos y juguetes tradicionales, el uso de expresiones temporales al narrar anécdotas, la representación del tiempo personal, cambios físicos percibidos, cambios y permanencias del vestuario y su identificación con los grupos sociales, medios de transporte, el proyecto de los dinosaurios, oficios y profesiones, identidad personal y familiar, toma de decisiones, comunicación con las familias, identificación y representación de figuras familiares, emociones y sentimientos, los círculos de amistades, reconocimiento de sí mismo y la bolsa del tiempo.

Con el acompañamiento formativo a las estudiantes normalistas, éstas pudieron favorecer el dominio disciplinar de ciencias sociales y educación histórica en preescolar, realizaron planeaciones de las propuestas más congruentes, en correspondencia con la realidad, cuidaron el componente lúdico en las actividades con estrategias de juego, promovieron el uso del lenguaje oral para el desarrollo personal, como medio para lograr la construcción de conocimientos, habilidades, actitudes y valores y se procuró una educación integral. De la misma manera, aprendieron a flexibilizar el currículo, retomando situaciones inesperadas y desafiantes, manejaron una metodología didáctica poniendo en el centro el diálogo permanente con los niños, aprender a escucharlos y dar la palabra a los menos estimulados, dando la voz a quienes tienen mucho que decir, pero se callan, provocaron la formulación de preguntas, canalizaron las inquietudes infantiles y favorecieron la adquisición de nociones de conceptos históricos, como las expresiones que le dan sentido a su hacer cotidiano.

En la perspectiva de la formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, consideramos que es una excelente oportunidad para los docentes formadores y para las

educadoras en servicio y en general de la educación básica, poder ocupar el lugar que nos corresponde como profesionales de la educación. Parafraseando a Freire, si el educador no ocupa su espacio, el aula y el currículum, entonces alguien más lo ocupa por él. Así ha pasado 140 años en nuestro país. Ahora hay una ruptura con el llamado a las educadoras y educadores a participar con los saberes de su experiencia en la integración del 50 % del currículum bajo los principios de un nuevo modelo que debe conectarse con un modelo de sociedad distinta. Ya no más el enfoque neoliberal basado en competencias homogéneas para todos, con aprendizajes esperados, ahora se retoman las capacidades individuales de cada sujeto que se forma, con su propio proyecto de vida, que las educadoras y educadores deben potenciar. Los principios en que se funda la nueva propuesta son compatibles con lo que hemos criticado en este trabajo. Se requiere poner en el centro las capacidades del educando llevando al aula los problemas de la comunidad, con metodologías globalizadoras, con integración curricular para romper las parcelas disciplinarias, así como el principio de la flexibilidad curricular y ejes articuladores. En lo que toca a las primeras acciones, los formadores de las escuelas normales se han conformado en equipos de trabajo para diseñar la mitad de los cursos de la malla curricular, única en cada escuela. Por su parte, las educadoras y educadores de preescolar y demás niveles educativos han hecho lo propio, ahora se puede presumir que hay una coyuntura histórica para construir lo que no existe con las aportaciones de los docentes, sus saberes pedagógicos de la experiencia en el diseño del plan analítico en los jardines de niños donde se privilegian las problemáticas del contexto.

Referencias

- AGUILAR, H. I. (2022). *Estrategias didácticas innovadoras para el aprendizaje de cultura y vida social en preescolar*. Morelia: ENE.
- ALBOAN; HEGOA; IDHPA. (2004). "4. Mirando, viendo y conociendo". En ALBOAN, HEGOA, & IDHPA, *La sistematización, una mirada a nuestras prácticas* (págs. 47-60). Bilbao: Lankopi.
- ALBOAN; HEGOA; IDHPA. (2006). *La aventura de la sistematización. Cómo mirar y aprender de nuestras prácticas desde nuestras prácticas*. Bilbao: Lankopi.
- ALCALÁ, A., Cruz, A., Velázquez, B., Pérez, B., Cortés, C., Martínez, D., . . . Salgado, M. (2020). *La exploración del mundo social en preescolar*. Morelia: Ediciones Normalismo Extraordinario.
- ARELLANO, C., & JIMÉNEZ, N. (23 de Mayo de 2022). "Movilización de estudiantes y maestros en defensa del modelo educativo centenario". Obtenido de La Jornada:
<https://www.jornada.com.mx/2022/05/23/politica/005n1pol>
- ARREOLA, R. C. (1999). "Historia de la educación Normal en Michoacán". *Economía y Sociedad. Año IV, No. 6. Julio-Diciembre*, 35-50.
- ARTEAGA, C. B., & CAMARGO, A. S. (2009). "El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales". *Revista Integra Educativa*, vol. 2, n. 3, 121-133.
- AVILÉS, K., & HERRERA, C. (19 de Agosto de 2008). "Cerrar normales públicas, exige Elba Esther Gordillo a Calderón". Obtenido de La Jornada:
<https://www.jornada.com.mx/2008/08/19/index.php?section=sociedad&article=043n1soc>
- AYALA, V. Y. (2022). *Actividades de cultura y vida social para favorecer la identidad personal y familiar en niños preescolares*. Morelia: ENE.
- BARBIER, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BENEJAM, P. (2002). "La oportunidad de ubicar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales". En P. BENEJAM, L. BERGES, J. MARTORELL, X. HERNÁNDEZ, J. C. IGLESIAS, M. A. LOSTE, . . . YÁÑEZ, *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos* (págs. 1-9). Barcelona: Laboratorio Educativo-Graó.
- BLASCO, D. (2023). *Profesor Daniel Blasco*. Obtenido de Profesor Daniel Blasco:
<https://danielblasco698.wixsite.com/misitio/copia-de-historia-mundial-siglo-xix>
- BRUGNONI, S., GAITÁN, S., & KAC, M. (2016). *El abordaje de las Ciencias Sociales puesto en juego. Formatos didácticos para Nivel Inicial*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- CABALLERO, L., SARABIA, C., & LÓPEZ, J. (2022). "Formadores y práctica pedagógica alternativa en la escuela normal". *Formación e innovación*, Vol. IX, 58-72.

- CAMACHO, C. (7 de Julio de 2008). *"Adiós a la normal rural de El Mexe"*. Obtenido de La Jornada: <https://www.jornada.com.mx/2008/07/07/index.php?section=estados&article=034n1est>
- CÁMARA DE DIPUTADOS, H. C. (30 de Septiembre de 2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. *DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN*, págs. 1-37.
- CAMPOS, E. L. (2016). "Una nueva institución: el jardín de niños en México". En SC-SEP-INEHRM, *Las maestras de México. Educadoras y maestras, vol 2* (págs. 21-63). Ciudad de México: SC-SEP- INERM.
- CASANOVA, M. A. (1998). *La Evaluación Educativa*. Barcelona: SEP-Muralla.
- CATAÑEDA, E. (05 de Mayo de 1904). *Proyecto de escuela de párvulos*. Obtenido de Hemeroteca nacional digital de México. Diario del Hogar: <https://hndm.iib.unam.mx/index.php/es>
- CAYLEY, D. (2013). "Palabras plásticas: entrevista con Uwe Pörksen". *Estudios Políticos* 16, 185-201.
- CONTRERAS, V. I., SYLVA, R. K., SOLIS, Z. C., NÚÑEZ, V. C., & VÁZQUEZ, L. N. (2013). "IOC, un instrumento para cualificar desempeño docente en el aula: Su generación y validación". *Estudios Pedagógicos XXXIX No. 2*, 85-96.
- CORRUGATED FILM. (23 de Febrero de 2015). *"Granito de arena"*. Obtenido de Rinconcito de Conciencia: <https://www.youtube.com/watch?v=ONbyGPLxqjw>
- CUÉLLAR, L. R. (2008, Mayo-diciembre). "El petróleo y la política exterior de México: del auge petrolero a la privatización". *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM, núm 101-102*, 121-142.
- DGESPE. (20 de Agosto de 2012). *Educación histórica en diversos contextos*. Obtenido de DGESPE: https://dgesum.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/educacion_historica_en_diversos_contextos_lepree.pdf
- DGESPE. (Agosto de 2012). *Educación histórica en el aula*. Obtenido de DGESPE: https://dgesum.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepreeib/educacion_historica_en_el_aula_lepreeib.pdf
- DGESPE. (Agosto de 2012). Educación histórica en el aula. *Plan de Estudios 2012*. Ciudad de México, Ciudad de México: SEP.
- DGESuM. (20 de Agosto de 2018). *Normas específicas de control escolar relativas a la reinscripción, acreditación, regularización, certificación y titulación de las licenciaturas para la formación de docentes de educación básica, en la modalidad escolarizada (plan 2012)*. Obtenido de DGESuM: https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/normas_control_escolar_2018/normas_de_control_escolar_plan_2012.pdf
- DIOS, I., CALMAESTRA, J., & RODRÍGUEZ-HIDALGO, A. J. (2018). "Validación de la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores". *RMIE, Vol. 23, núm. 76*, 281-302.

- DUCOING, P. (2022). "El retorno al humanismo en la formación". *Formación y vinculación teoría y práctica, Vol. VI*, 11-29.
- ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. (1891). *Segundo Congreso Nacional de Instrucción*. México: Imprenta de Francisco Díaz de León.
- ESTEVE, O. (2011). "2. Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional docente". En U. R. BIKANDI, *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (págs. 29-48). Barcelona: GRAÓ.
- ESTUDIANTES, 2. G. (15 de Febrero de 2023). "Acerca de la Historia". (E. Hernández Castillo, Entrevistador)
- ESTUDIANTES, 3. (12 de Febrero de 2021). "3A_Evaluación del curso". (E. Hernández Castillo, Entrevistador) Morelia: S/P.
- ESTUDIANTES, 4. G. (17 de Julio de 2023). "Ser Educadora/or en Preescolar". (E. Hernández Castillo, Entrevistador)
- ESTUDIANTES, A. (16 de Febrero de 2022). "Exponiendo situaciones problemáticas". (E. Hernández Castillo, Entrevistador)
- ESTUDIANTES, A. (03 de Febrero de 2022). "Ideas y asesoría". (E. Hernández Castillo, Entrevistador)
- ESTUDIANTES, C. D. (15 de Junio de 2023). "Líneas de formación desde la dimensión política". (E. Hernández Castillo, Entrevistador)
- ESTUDIANTES, H. (27 de Junio de 2023). "Líneas de formación desde la dimensión política". (E. Hernández Castillo, Entrevistador)
- FERRY, G. (1997). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, D.F.: Paidós.
- FERRY, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas-UNBA.
- GIEI. (2023). *GIEI*. Obtenido de Grupo Interdisciplinario de Expertos Independientes. Ayotzinapa: <https://prensagieiayotzi.wixsite.com/giei-ayotzinapa>
- GONZÁLEZ, J. A. (2007). *Cibercultur@ e iniciación en la investigación*. Ciudad de México: CNCA.
- HERNÁNDEZ, C. E. (2020). *Escritos de las convicciones pedagógicas y políticas de un maestro normalista*. Morelia: Ediciones Normalismo Extraordinario.
- HERNÁNDEZ, C. E. (2022). "Una experiencia de educación histórica en la normal para educadoras". En F. A. TORRES, V. R. PIEDRA, B. N. PÉREZ, C. M. ESTRADA, T. A. DÍAZ, G. A. GARCÍA, . . . C. E. HERNÁNDEZ, *Resignificación de experiencias en la formación de docentes para preescolar: narrativas pedagógicas* (págs. 245-278). Chihuahua: Ediciones Normalismo Extraordinario.
- HERNÁNDEZ, C. L. (2011). "Representaciones Sociales de la Identidad Profesional". *NUEVAS DIMENSIONES. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales*, No. 2, 16-24.

- HERNÁNDEZ, C. L. (2013). "¿Cómo interpretan las estudiantes de maestra de educación infantil el término socialización? La Socialización y la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Formación Profesional Inicial". *NUEVAS DIMENSIONES. Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias Sociales No. 4*, 1-20.
- HERNÁNDEZ, N. L. (26 de Abril de 2022). "Cien años de normalismo rural". Obtenido de La Jornada: <https://www.jornada.com.mx/2022/04/26/opinion/014a2pol>
- HERNÁNDEZ, T. E. (2022). *Nociones de cambio y continuidad en preescolar explorando el entorno social y cultural*. Morelia: ENE.
- INEGI. (25 de Agosto de 1984). "Presentación de los resultados definitivos del X Censo General de Población y Vivienda 1980 y de los avances en la Integración de los Servicios Nacionales de Estadística de Información Geográfica". Obtenido de INEGI: https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/historicos/1290/702825415068/702825415068.pdf
- JARA, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. Guadalajara: IMDEC.
- JARA, O. (2018). "Capítulo V. ¿Cómo sistematizar experiencias?". En O. JARA, *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles* (págs. 133-164). Bogotá: Javegraf.
- LÓPEZ, M. M. (Septiembre-diciembre 2020). "Los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales en el conflicto internacional de la guerra fría". *Secuencia (108)*, 1-32.
- MANEN, M. V. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Ecuador.
- MATTERS, H. (22 de March de 2018). *HISTORY MATTERS*. Obtenido de The US survey course on the web: <https://historymatters.gmu.edu/>
- MEAD, G. H. (s/f). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- MEDRANO, C. V., & RAMOS, I. E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México*. Ciudad de México: INEE.
- MEDRANO, C. V., ÁNGELES, M. E., & MORALES, H. M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Ciudad de México: INEE.
- MENESES, E. M. (2003). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964*. México, D. F.: CEE-UIA.
- MENESES, M. E. (1998). "Capítulo XII. La reforma escolar: formación del profesorado". En M. E. MENESES, *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911* (págs. 375-426). México, D.F.: Impretei.
- MONZÓN, M., HERNÁNDEZ, M., & GARCÍA, C. (2022). "La formación docente y la evaluación". *Formación y evaluación, Vol VII*, 52-64.
- MORENO, Y. K. (1982). "Capítulo III. El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901)". En F. SOLANA, R. R. CARDIEL, & R. M. BOLAÑOS, *Historia de la educación pública en México* (págs. 41-82). México, D.F.: SEP.

- NUSSBAUM, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Madrid: Artes Gráficas Huertas.
- ORTEGA, P. F. (1984). "Fallan las predicciones y se queda sin base el plan nacional de desarrollo". *Proceso No. 395*, 6-7.
- PERRENOUD, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México, D.F.: Graó.
- POGGI, M. (2021). "Prácticas docentes, desafíos y procesos de formación". En B. FORTOUL, & C. Fierro, *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo* (págs. 24-110). León: NEWTON Edición y Tecnologías Educativas.
- POY, S. L. (22 de Mayo de 2022). "*José Santos Valdés, figura central del normalismo*". Obtenido de La Jornada: <https://www.jornada.com.mx/notas/2022/05/22/politica/jose-santos-valdes-figura-central-del-normalismo/>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2024). *Real Academia Española*. Obtenido de Diccionario de la Lengua Española: <https://dle.rae.es/formar?m=form>
- RÉBSAMEN, E. C. (1898). *Guía metodológica para la enseñanza de la Historia en escuelas primarias elementales y superiores en la República Mexicana*. México: Antigua Imprenta de Eduardo Murguía.
- SALIT, C. (2023). "Hacia una definición del objeto: de la categoría Noveles a la iniciación a la docencia". En S. ANDRADE, G. DOMJAN, P. GABBARINI, D. SANTAMARINA, & C. SALIT, *Asumir la docencia. Saberes de noveles y deafios en contextos inciertos* (págs. 21-28). Córdoba: Área de Publicaciones.
- SALIT, C. (2023). "Saberes de docentes noveles: matriz formativa y formación inicial". En S. ANDRADE, G. DOMJAN, P. GABBRINI, D. SANTAMARINA, & C. SALIT, *Asumir la docencia. Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos* (págs. 49-54). Córdoba: Área de Publicaciones.
- SC; SEP; INEHRM. (2016). *Las maestras de México, Vol. 2*. Ciudad de México: SC-SEP-INEHRM.
- SECRETARIA DE CULTURA DE MICHOACÁN. (2013). *EL juguete mexicano. Michoacán*. Morelia: Imprenta Siete Cyan.
- SEGOB. (04 de Abril de 1983). *Acuerdo por el que se desconcentran los cursos intensivos para profesores foráneos que ha venido impartiendo la Escuela Normal Superior de México, ubicada en el Distrito Federal*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4800146&fecha=11/04/1983#gsc.tab=0
- SEGOB. (31 de 05 de 1983). *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*. Obtenido de DOF: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?%20codigo=4805999&fecha=31/05/1983#gsc.tab=0
- SEGOB. (23 de Marzo de 1984). *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0

- SEGOB. (16 de Agosto de 2012). *ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>
- SEGOB. (04 de Mayo de 2014). *ACUERDO número 04/05/14 por el que se establecen criterios y lineamientos de evaluación y acreditación del aprendizaje para las licenciaturas de formación de maestros de educación preescolar, preescolar intercultural bilingüe, primaria y primaria intercultural*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5346603&fecha=29/05/2014
- SEGOB. (03 de Agosto de 2018). *ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (Continúa en la tercera sección)*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- SEP. (1999). *Licenciatura en educación preescolar. Plan de estudios 1999*. México, D.F.: SEP.
- SEP. (2002). *Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2011). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora*. México, D.F.: SEP.
- SEP. (2012). *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar*. México. D. F.: Conaliteg.
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación preescolar*. Ciudad de México: SEP.
- SEP. (2022). *Plan de Estudios de la Educación Básica 2022*. Ciudad de México: SEP.
- SIEDE, I. (1998). "Palabras de familia: unidad y diversidad como ejes de enseñanza". En S. L. CALVO, A. E. SERULNICOFF, & I. A. SIEDE, *Retratos de familia... en la escuela* (págs. 27-76). Buenos Aires: Paidós.
- SMYTH, J. (1991). "Una pedagogía crítica de la práctica en el aula". *Revista de Educación*, núm 294, 275-300.
- SRE. (2012). *Pacto por México*. México, D. F.: SRE.
- SRE. (2016). *Reformas estructurales para reformar a México*. Ciudad de México: SRE.
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- UNIVERSITY OF NEW YORK; Center for History and New Media at George Mason University. (22 de March de 2018). *HISTORY MATTERS*. Obtenido de HISTORY MATTERS: <https://historymatters.gmu.edu/>
- VYGOTSKI, L. S. (2000). "El papel del juego en el desarrollo del niño". En V. L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (págs. 141-158). Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.

- ZAVALA, A. (2011). "Enseñanza y acompañamiento en la formación docente: el rol de los profesores de didáctica". *VI. Jornadas Nacionales sobre Formación del Profesorado, Mar del Plata, Argentina*, 1-15.
- ZAVALA, A. (2017). "En torno a los discursos acerca de la formación profesional docente". *Cuadernos de pesquisa*, v. 47, n. 164, 716-739.
- ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría. I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos.

NOMBRE DEL TRABAJO

**Formación Inicial Docente acompañando
prácticas de Ciencias Sociales e Histori
a en Preescolar**

AUTOR

Everardo Hernández Castillo

RECUENTO DE PALABRAS

63715 Words

RECUENTO DE CARACTERES

350519 Characters

RECUENTO DE PÁGINAS

168 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

4.0MB

FECHA DE ENTREGA

Sep 27, 2024 9:59 AM CST

FECHA DEL INFORME

Sep 27, 2024 10:02 AM CST**● 15% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 14% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 0% Base de datos de trabajos entregados
- 5% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

Resumen

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



A quien corresponda,

Por este medio, quien abajo firma, bajo protesta de decir verdad, declara lo siguiente:

- Que presenta para revisión de originalidad el manuscrito cuyos detalles se especifican abajo.
- Que todas las fuentes consultadas para la elaboración del manuscrito están debidamente identificadas dentro del cuerpo del texto, e incluidas en la lista de referencias.
- Que, en caso de haber usado un sistema de inteligencia artificial, en cualquier etapa del desarrollo de su trabajo, lo ha especificado en la tabla que se encuentra en este documento.
- Que conoce la normativa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en particular los Incisos IX y XII del artículo 85, y los artículos 88 y 101 del Estatuto Universitario de la UMSNH, además del transitorio tercero del Reglamento General para los Estudios de Posgrado de la UMSNH.

Datos del manuscrito que se presenta a revisión		
Programa educativo	Maestría en Enseñanza de la Historia	
Título del trabajo	Formación inicial docente acompañando prácticas de ciencias sociales e historia en preescolar	
	Nombre	Correo electrónico
Autor/es	Everardo Hernández Castillo	0969631f@umich.mx
Director	Juana Martínez Villa	juana.martinez@umich.mx
Codirector		
Coordinador del programa	Marco Antonio Landavazo	marco.landavazo@umich.mx

Uso de Inteligencia Artificial		
Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Asistencia en la redacción	Sí	

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



Uso de Inteligencia Artificial		
Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Traducción al español		
Traducción a otra lengua		
Revisión y corrección de estilo		
Análisis de datos		
Búsqueda y organización de información		
Formateo de las referencias bibliográficas		
Generación de contenido multimedia		
Otro		

Datos del solicitante	
Nombre y firma	Everardo [Firma]
Lugar y fecha	Morelia, Mich. a 24 de septiembre de 2024