

# ENSEÑAR A INVESTIGAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: PRÁCTICAS Y HABITUS EN EL ACOMPAÑAMIENTO DEL DOCUMENTO DE TITULACIÓN

**Adán Hernández Morgan**

patriciarodriguez726@gmail.com

**Lidia Guadalupe Trujillo Ballinas**

trujillo1@hotmail.com

**Ranulfo Santiz López**

bonus\_lz@hotmail.com

**Escuela Normal Lic. Manuel Larraínzar**

## RESUMEN

En este artículo se discuten resultados del proyecto “La investigación educativa en la formación inicial docente: Prácticas y habitus de los agentes para fortalecer procesos de investigación durante el acompañamiento de la titulación en séptimo y octavo semestre”. El objetivo fue analizar las prácticas del colegiado de asesores de séptimo y octavo semestre (ciclo escolar 2017-2018) con relación a los procesos de asesoramiento para la investigación de los documentos de titulación que se promueven en las escuelas normales. Se sostiene hipotéticamente que la asesoría para la investigación que se promueve en la formación de los alumnos en éstas instituciones, están determinadas por el habitus y las prácticas de los agentes de la academia. Para el análisis de las categorías se recuperan

los aportes de Bourdieu (1991, 2000) sobre habitus y prácticas que se posibilita en tanto producción de los agentes en un espacio social determinado. El proyecto se realizó desde los enfoques de la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1990; Elliott, 1993), en el que la práctica se recupera en la vivencia cotidiana, tal como lo sostienen Schön (1992), Smith (1991), transitar a un proceso reflexivo en la praxis consciente de la transformación de la práctica docente. Los resultados dan cuenta de la existencia de tensiones y relaciones de poder ancladas a las prácticas y habitus de los agentes, que a partir del capital con el que ingresan al espacio social (del colegiado) configuran y determinan las formas de enseñanza de la investigación en la formación inicial docente.

**PALABRAS CLAVE:** Formación, investigación, práctica docente, asesoría.

## PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El *locus* sobre la investigación en la escuela normal se ha vinculado directamente con la innovación de la práctica docente como actividad reflexiva, el discurso que nuclea desde 1984 fue la de formar profesores investigadores con la posibilidad de que esta actividad propiciara una práctica docente reflexiva en tensión constante con el aprendizaje en los espacios escolares (Mercado, 2007; Czarny, 2003).

En el trayecto de formación para la práctica docente fue necesario incluir la teoría reflexiva, así como recursos teóricos, metodológicos y técnicos de la investigación educativa como apoyatura para las jornadas de observación y práctica docente a partir de tres momentos: secuencialidad, gradualidad y profundidad. La profundidad refiere a las metahabilidades que permiten mayores niveles de comprensión, explicación y argumentación de las intervenciones durante las prácticas, en este caso el proceso de acompañamiento entre asesores y alumnos, movilizan competencias para identificar y focalizar aspectos relevantes y/o problemáticos de su práctica a fin de mejorar. Se despliegan competencias que sirven para focalizar los problemas, identificar los objetos de estudio que permitirán desarrollar las investigaciones que serán producto de los procesos de titulación de los alumnos al egresar.

El proceso de acompañamiento para la titulación está determinado por los lineamientos generales del plan de estudios, en el que se indica por los menos tres modalidades de titulación: tesis, informes de prácticas profesionales y portafolios de evidencia, con la intención de que los alumnos se posicionen epistémica, metodológica y teóricamente ante un objeto de estudio, identificado durante las prácticas docentes que realizan en las escuelas primarias. El apoyo de asesores radica, principalmente, en realizar un acompañamiento teórico-metodológico y técnico con relación a las propuestas que se elaboran, sus fundamentos, su relación con los enfoques de los planes y programas de estudios, las perspectivas de aprendizaje, así como las de evaluación, entre otras, y que además permitan valorar el nivel o grado de desempeño que logra el estudiante mediante el proceso de intervención.

Durante el acompañamiento en la elaboración del documento de titulación las escuelas normales integran a los asesores en una academia, que les permite organizar el proceso de acompañamiento de los alumnos durante el trabajo de investigación, así como la conformación de la comisión de titulación, la asignación de tutores en las escuelas primarias, los tipos y modalidades de titulación y el proceso de acompañamiento de los alumnos. En este proceso se sostiene de acuerdo al Plan de Estudios (2012) que los asesores son agentes que posibilitan el desarrollo de competencias investigativas en los alumnos, al mismo tiempo promueven la conciencia reflexiva de la práctica docente. Por lo que resulta necesario preguntar: ¿Cuáles son las prácticas y *habitus* que configuran las actividades de investigación entre los asesores? y ¿cómo se transfieren estas prácticas durante el acompañamiento que

realizan con los alumnos en el desarrollo de las investigaciones para el documento de titulación en séptimo y octavo semestre?

## MARCO TEÓRICO

### La investigación en la escuela normal. Prácticas y *habitus*

Para Bourdieu (1991) el *habitus*, es entendido como una serie o conjunto de principios de percepción, valoración y de actuación debidos a la inculcación generada por el origen y la trayectoria sociales. En este caso, la serie de prácticas de los agentes (asesores) que configuran sistemas de disposiciones duraderas y transferibles que se mantienen y configuran el proceso de formación inicial para la investigación de alumnos normalistas. Lo que alerta a considerar que los agentes en la arena académica configuran prácticas propias y distantes de las normas establecidas desde por los modelos o propuestas curriculares, al mismo tiempo intereses particulares, estrategias, decisiones consientes o inconscientes que expresa jerarquía y luchas sociales.

Las normas impuestas desde la cúpula institucional, no solo dejan de ser asumidas, sino que son trasgredidas por los propios agentes, quienes establecen las reglas del juego, acceden a beneficios, determinan las condiciones y generan prácticas que posibilita la permanencia y organización del colegiado. Las normas que se establecen de manera oficial dejan de tener efecto, para dar paso a los acuerdos internos del colegiado, en el que se establecen las condiciones que se transfieren como sistemas duraderos que dan sentido y existencia a las prácticas. A esto refiere Martínez (2017) al referir que: “Las normas son incapaces de dar cuenta de todas las posibles situaciones, pueden estar en conflicto entre ellas o ser contrarias a los intereses de los agentes” (p. 2). Especialmente de aquellos que detentan el poder de decisión. En este caso las condiciones de existencia que están puestas como disposiciones que se mantienen y se transfieren de unos agentes a otros, que posibilitan su perpetuidad más allá de la institucionalidad de las mismas.

Es posible observar que el *habitus* que se reproduce desde el capital social (representación sindical, antigüedad y compadrazgos) se transfieren a un capital simbólico que se naturaliza generando prácticas sociales y culturales (Bourdieu, 1991) que han permeado las prácticas de tres generaciones de asesores en la academia, durante más de 20 años, con más de tres reformas curriculares de la educación normal (1984, 1997, 2004 y 2012), obliga reflexionar y cuestionar las formas en que estas prácticas se producen y reproducen generación tras generación de alumnos que llegan a esa academia próximos a su egreso de la escuela normal. Para Fernández (2013): “El capital simbólico es un poder reconocido, a la vez que desconocido, y, como tal, generador de poder simbólico y de violencia simbólica” (p. 36). El peso de los diferentes agentes en cualquier campo depende de su capital simbólico, esto es, del reconocimiento, institucionalizado o no, que reciben de

quienes desarrollan el *habitus* adecuado para participar en el juego e ilusionarse con sus apuestas.

Los acuerdos, organización, decisiones que se realizan con los procesos de acompañamiento de los alumnos no se apegan a la normatividad o desde la lógica del plan de estudios, al contrario el colegiado integrado por siete u ocho profesores determina por acuerdos las actividades, muchas de estas con referencia a modos o condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones en beneficio a los integrantes o en quienes mantienen el poder (Bourdieu, 1991). Aunque la representación de “unos cuantos” no pareciera indicar gran problema, para el caso de las escuelas normales los núcleos de poder se concentra en pocos, que en este caso, son los que deciden y crean estructuras, sistemas de disposiciones duraderas que se transfieren en los agentes para permanecer en los núcleos de poder establecidos.

En tensión con estas prácticas impuestas desde el capital social (del grupo de poder), es visible el ingreso al espacio social, a otros agentes con un capital cultural (académicos e investigadores, universitarios) que a partir de *otras* estrategias se disputan el poder en el espacio social. Para este caso, es importante observar que el capital cultural (poder del conocimiento) construido desde la base de la formación académica, estudios de posgrado, doctorados de calidad, la producción de libros, artículos, etc., así como la organización en Cuerpos Académicos se coloca como la antesala que jaquea los intereses de quienes por años han decidido, organizado y establecido las reglas de juego entre los agentes.

Estas estructuras estructurantes que nuclean la vida de la academia, así como la vida institucional, actúan, como sostiene (Bourdieu, 1991, p. 92) como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin. Un aspecto que vale la pena distinguir es que estos principios que actúan como organizadores de prácticas, no siempre son conscientes por los actores, emergen más bien como condiciones de sobrevivencia para equilibrar fuerzas entre aquellas que impone el sistema o que deviene de los planes y programas de estudios, en tensión constante con las que se establecen desde las prácticas de los agentes en las escuelas normales. La conformación de la academia, la organización del trabajo de titulación, la asignación de asesores, las decisiones en las modalidades de titulación, la orientación y acompañamiento que reciben los alumnos está sedimentada de prácticas, procesos y *habitus* que le dan un particular sentido al desarrollo de las actividades académicas, puede decirse que además de que los profesores están innovando también se encuentran atrapados por la fuerza de esos *habitus*, significando, reconfigurando relaciones de poder y luchas que se dirimen a partir de un proceso de acompañamiento.

Bourdieu (1991) afirma que la estrecha relación entre capital, *habitus* y campo son generadores de prácticas sociales que de forma integrada constituyen estrategias y estilos de vida, como son los comportamientos observados de los agentes en los diversos campos

(Bourdieu 1991). La referidas al ámbito educativo, específicamente en las escuelas normales estas prácticas, remiten a forma de organización, profesión, actividades sociales, actividades académicas, relaciones de amistad, entre otras, que configuran el empoderamiento de ciertos grupos por encima de otros, produciendo *habitus* que configuran las posiciones de los agentes según sus recursos materiales y simbólicos.

## METODOLOGÍA

### La investigación-acción como praxis metodológica

La investigación se realizó desde el método de investigación acción, se recuperaron los aportes de Rodríguez, G., Flores, G., y García, J. (1996) quienes indican que IA se concreta en el papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación, toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos, rompiendo de esta forma con la dicotomía separatista entre teoría y práctica. También se recupera a Sthenhouse (1985), Pérez y Sola (2004), en el caso de la docencia el ejercicio práctico no está separado del proceso reflexivo de lo que se hace en el aula, aunque se indique que los docentes son instrumentalistas, hay quienes hacen la diferencia indagando, reflexionando, innovando y asumiendo una posición crítica y transformadora de la enseñanza.

Se utilizó el método de la investigación acción por dos razones importantes: 1. Los investigadores somos parte del colegiado de séptimo y octavo semestre, lo que posibilitó reflexionar, problematizar y abordar un objeto de estudio propio desde la práctica que se ha construido en el colegiado de asesores. Esto implicó asumir la responsabilidad de investigar la forma en que se acompaña a los alumnos en el proceso de investigación del documento de titulación. 2. Se diseñó una guía de acompañamiento para asesores y alumnos, que sirvió de referencia para tensar las prácticas de los asesores en la academia, es decir, entre lo que por uso y costumbre se ha realizado en la academia con las nuevas propuestas que emergen de otros agentes.

En palabras de Álvarez (2013) la investigación acción ha “enfaticado en que el profesor revise su práctica, pero también y de manera especial, en el cultivo de su pensamiento mediante la lectura para iluminar aspectos de la práctica que de otro modo podrían pasar desapercibidos” (p. 55). Apropiarse de herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para hacer investigación de la propia práctica requiere de un proceso continuo de aprendizaje de autoformación crítica-reflexiva en los profesores, no se trata exclusivamente de utilizar o nombrar teóricamente paradigmas, métodos o técnicas de una entrevista, o cómo se utiliza la observación, al contrario requiere un proceso mucho más amplio que primero implica un proceso de inserción de la realidad que vive, y lo que se exige socialmente de su profesión.

## DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La investigación entre sus objetivos se propuso: identificar las prácticas que generan sistemas de disposiciones duraderas en la conformación del colegiado de séptimo y octavo semestre durante el proceso de acompañamiento en la titulación y formación para la investigación de los alumnos normalistas. Especial atención merecieron los requisitos de ingreso, permanencia y criterios que se establecen y determinan las prácticas que generan *habitus* en los agentes. Para recuperar los hallazgos se utilizaron dos fuentes: 1.

La normatividad institucional y 2. La experiencias y acuerdos de academia. Para la recogida de información se utilizó la entrevista en profundidad para conocer la experiencia de ingreso al colegiado de 12 asesores (5 de preescolar y 7 de primaria). En el proceso de organización de los datos se cuidó la identidad de los asesores, por lo que se optó por asignar un numeral de acuerdo a las intervenciones, por ejemplo: Asesor 1, 2, 3, según el caso (en los cuadros) o Entrevista asesor 1, 2, 3, según el caso (para las entrevistas). Al trabajar con dos escuelas normales, se optó por clasificar a los asesores de acuerdo a las instituciones, por eso se indica como Escuela Normal 1 o Escuela Normal 2.

Los hallazgos se ordenaron a partir de cuatro categorías de análisis, las primeras dos: a) *Formación profesional y grados de estudios*, b) *producción académica (investigaciones, escritos, publicaciones)* inclinadas más hacia a exigencia de transformación de las escuelas normales (capital académico) y las dos siguientes: c) *Antigüedad* y c) *compañerismo*, más inclinadas a la organización sindical (capital social).

## RESULTADOS

### Capital académico: Formación y grados de estudios

En el proceso de investigación, la formación académica y los grados de estudios de los asesores del colegiado de séptimo y octavo semestre presenta la siguiente información: En el caso de esta escuela normal (1), el colegiado se conformaba con 7 asesores: 3 con doctorados, 1 con maestrías y 3 con licenciatura; en el caso de la escuela normal (2) el colegiado está conformado por 5 asesores: 2 con doctorado, 1 con maestría y 2 con licenciatura (hasta el cohorte 2018). En total podemos observar que de los 12 asesores en las dos instituciones, 5 docentes que representan el 40% de asesores seguían con estudios de licenciatura aun con las recomendaciones de DGESPE, en el que se apoyaría únicamente hasta el periodo 2014-2015 (Ver CUADRO 1).

**CUADRO 1**

Asesor	Formación inicial y grado de estudios		
	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Asesor 1	En Educación Primaria (EN) <sup>1</sup>	En Educación (Privada)	En Educación (Privada)
Asesor 2	En pedagogía (pública)	En Educación e investigación (Publica)	Educación (PNPC-CONACyT)
Asesor 3	En educación Primaria (UPN) <sup>2</sup>	En Educación (particular)	En Educación (particular)
Asesor 4	Derecho (particular)	En Educación (particular)	En Educación (particular)
Asesor 5	Licenciada en Educación (UPN)	En Educación Superior (pública)	En Educación (particular)
Asesor 6	Licenciada en Informática	En Educación (particular)	-
Asesor 7	En educación Preescolar (UPN)	En Educación (particular)	-
Asesor 8	En Educación Primaria (EN)	-	-
Asesor 9	En educación (UPN)	-	-
Asesor 10	En Educación Primaria (EN)	-	-
Asesor 11	En Educación Primaria (EN)	-	-
Asesor 12	En Educación Física (EN)	-	-

*Fuente: Elaboración propia*

Resulta importante observar que 2 de los asesores son egresados de licenciaturas como derecho e informática, que no tienen ninguna afinidad con la formación inicial docente. Para estos dos casos es importante un acercamiento a otras escuelas normales para conocer si se han integrado asesores con perfiles distintos, lo que permitiría visibilizar el impacto en la formación de los alumnos. En el caso de los estudios de posgrado en su mayoría son estudios que se realizaron en escuelas particulares, solo dos docentes realizaron estudios universidades públicas, pasa lo mismo con los estudios de doctorado, cuatro de estos se cursaron en universidades privadas. Los asesores entrevistados concuerdan en aspectos muy específicos, la experiencia como un recurso de apoyo para la asesoría y el acompañamiento de los alumnos.

Para ser asesor del proceso de titulación de los alumnos no se requiere el grado, es solo una política [...] desconocen la realidad de nuestra escuela normal [...] importa que seas profesor de grupo en las primarias, porque ahí está la experiencia, lo que se necesita es saber como dar clases, eso lo aprendes en la práctica, por eso que importa los grados (Entrevista Asesor 8, 2018)

<sup>1</sup> Egresado de Escuela Normal

<sup>2</sup> Egresado de la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 071

Hay que ver que es lo que importa en la escuela normal [...] investigar o saber dar clases, eso es lo que tenemos que tener siempre en mente [...] a mi me interesa que el futuro profesor sepa dar clases, no que ande ahí obteniendo grados de maestría o doctorado que no sirven de mucho acá en la anormal (Entrevista Asesor 11, 2018)

Si se observa el cuadro 1, los profesores con estas respuestas son profesores que cuentan únicamente con estudios de licenciatura, que al cruzarse con los datos del cuadro 3 sobre antigüedad, son los que más años llevan como asesores. La referencia que tienen los asesores de los posgrado es la formación desarticulada de la práctica, es decir que, se pondera la teoría, que de acuerdo a las observaciones que hacen, la teoría no tiene impacto en la formación de los normalistas que se forman, porque éstos en su mayoría van a los grupos a dar clases. Otro aspecto que destaca es que se cuestiona el impacto que tiene en la formación y la incidencia en el desarrollo de las actividades de los profesores en las escuelas normales.

Son pocos los profesores de la normal que hacen con seriedad estudios de posgrados, unos lo hacen para tener status [...] aunque no sepan nada, pero quieren que les digan doctor, maestro y lo peor, desprecian a los que tenemos licenciaturas o que ya debiéramos jubilarnos [...] pero tener posgrado lo repito, no garantiza calidad (Entrevista asesor 12, 2018)

La propuesta de la reforma es buena, pero muchos profesores que tienen posgrado y que están en grupo en la licenciatura no tienen la experiencia que nosotros tenemos, el posgrado no garantiza nada, solo son estudios que muchas veces se hacen en un año durante fines de semana que en nada ayudan [...] yo egresé apenas de una maestría, lo hice por requisito para continuar acá como asesor de séptimo en la academia (Entrevista Asesor 9, 2018)

Es necesario considerar que en el caso de Chiapas, Bastiani y Pérez (2017) demuestran que de 46 programas de estudio de maestrías profesionalizantes que ofrecen instituciones de educación privadas, 26 ostentan relaciones con lo educativo y forman a profesionales que atienden necesidades educativas. Lo que obliga valorar, hasta donde la formación en los posgrados brindan las competencias que se requiere en las escuelas normales, específicamente en aquellas necesidades propias de quienes asesoran los procesos de titulación y de investigación.

## Experiencia en investigación en el proceso de asesoría

Durante la investigación interesó conocer la experiencia de los asesores en el desarrollo de trabajos de investigación, escritos, publicaciones que dieran cuenta de las competencias investigativas, así como los medios, recursos, programas y procesos de apoyo para vincular las actividades investigativas con la formación de los estudiantes durante el proceso de acompañamiento del trabajo de investigación para la titulación. En el registro de información de 12 asesores se logró identificar una escasa producción en este rubro (Ver CUADRO 2).

**Cuadro 2**

Experiencia en investigación					
Asesor	Proyectos aplicados	Artículos en revistas	Libros	Capítulo de libro	Difusión
Asesor 1	0	0	0	1	0
Asesor 2	6	4	5	3	Ponencias, conferencia, talleres
Asesor 3	0	0	0	0	0
Asesor 4	0	0	0	0	0
Asesor 5	1	1	0	1	2
Asesor 6	0	1	0	0	0
Asesor 7	0	0	0	0	0
Asesor 8	0	0	0	0	0
Asesor 9	0	0	0	0	0
Asesor 10	0	0	0	0	0
Asesor 11	0	0	0	0	0
Asesor 12	0	0	0	0	0

Fuente: Elaboración propia

Es notoria la ausencia de productividad, si observamos de manera ascendente, los cinco asesores con licenciatura y 2 con maestría tienen nula productividad. El caso de los 5 asesores que tienen estudios de doctorado, solo dos presentan experiencia y productividad en la elaboración de proyectos de investigación, aceptación de artículos en revista, aportes de libros y capítulos de libros, así como presentación de ponencias y conferencias nacionales e internacionales. Los resultados visibilizan la distante relación entre estudios de posgrado como maestrías y doctorados con la producción académica de los asesores. En la triangulación de la información sobre experiencias de investigación, fue importante analizar las respuestas que fueron expuestas por los asesores, entre los argumentos se observa lo siguiente:

desde hace años se ha venido hablando de lo mismo [...] creo desde 1984 [...] con el cambio de discurso [...] ser universidades [...] pero en la normal nuestra labor es otra [...] *formamos profesores no investigadores* [...] nos piden producir, publicar, pero no hay condiciones [...] se minimiza la enseñanza en el aula, la normal debe preocuparse

por hacer por los profesores, que sepan planear, organizar actividades, tener buena didáctica (Entrevista asesor 6, 2017).

Hay intelectuales que se dedican a eso, los profesores a enseñar en las aulas [...] ahora se vende el discurso porque se cree que los profesores son todólogos, pero no es el caso [...] las reformas educativas traen consigo propuestas educativas que se aplican en otros contextos [...] creo que no corresponden al nuestro (Entrevista Asesor 3, 2017)

Al ahondar sobre estas expresiones, es importante identificar como se tejen en la práctica, lo que hace que se reproduzcan como *habitus*, no sólo es una expresión, sino un principio que guía sus prácticas; es decir, una práctica que se ha generado en la escuela normal por tradición se establece como cultura, los profesores asumen que su función es ser profesores y que enseñan a los alumnos a dar clases porque son egresados de la normal. Algunos cuestionamiento que Figueroa (2000) puntualizó al analizar la formación de docentes en las escuelas normales, fue precisamente enmarcar las necesidades de formación que se exigen en la educación con la articulación que merece la educación básica, lugar específico en el que se desempeñan los egresados de las escuelas normales. Lo recurrente en las afirmaciones de los asesores es puntualizar la función de la escuela normal, formar profesores no investigadores:

quieren que con las 40 horas hagamos investigación [...] bueno yo tengo 40 horas, nunca dijo en mi ingreso al normal hace 20 años que yo tenía que hacer investigación, me contrataron con 6 horas para dar clases, luego fui teniendo más hasta llegar a tiempo completo [...] soy profesor de primaria y eso es más importante, yo enseño como me enseñaron, tengo algo que no tienen otros, soy egresado normalista y estuve muchos años frente a grupo [...] además la práctica hace al maestro, no por se investigador o por leer mucho (Entrevista asesor 4, 2017).

Yo no tengo ninguna publicación [...] pero no me formaron para andar publicando [...] soy profesor de grupo y mi labor es enseñar a enseñar [...] hay universidades que se dedican a eso [...] acá se debe reconocer a las personas por su experiencia de año, pero también que estén dando clases en la primaria, porque eso si [...] hay quienes en su vida se han parado en un grupo de primaria pero están de profesores [...] es muy ilógico (Entrevista Asesor 5, 2017)

En efecto, el ingreso, asignación de horas –o acumulación de horas<sup>3</sup>– se hace específicamente para estar frente a grupo, es decir, no se asignan horas de asignación para investigación, de ahí que los profesores se concentren en dar clases, promover las jornadas de práctica en las escuelas primarias. Cuando un “novel” se integra a la academia, o se adapta o simplemente se retira, lo que norma las decisiones es lo que se establece por acuerdo de academia, porque la escuela normal funciona desde el imperativo razonamiento de que todo está bien como se hace, y no como el desconocido o la política cree que debe ser.

...los “nuevos” que recién llegan a la normal y vienen de universidades creen que por leer mucho, o traer títulos de doctorado ya lo saben [...] pero no saben nada, hay que ser profesor de aula, estar en el aula, porque debemos enseñar bien, para que los profesores que egresan salgan bien preparados [...] entre profesores normalistas debemos reconocernos (Entrevista Asesor 9, 2017).

El problema con los profesores egresados de las universidades que vienen de a normal es que saben mucho de publicación, investigación [...] teoría pues [...] pero yo tengo experiencia de dar clases [...] soy jubilado, más de veintitantos años [...] doy clases en grupo, acá ya tengo como 12 años como asesor de grupo, no creo que sepan más los que recién ingresan, por eso deben adaptarse a nosotros (Entrevista Asesor 8, 2017).

En el caso de la experiencia en investigación de los dos únicos profesores que se encuentran en los dos primeros lugares de la tabla (2) en la que se destacan trabajos de investigación, participación en publicaciones de libros, ponencias y conferencias; resulta importante reconocer que aún con las problemáticas que enfrentan en la academia inciden de manera significativa en las decisiones, especialmente a las que refieren a la modalidad de titulación de los alumnos, las dos primeras tesis de investigación se propusieron por asesores que recién ingresaron a la academia de séptimo y octavo semestre en el ciclo escolar 2016-2017 (Estadísticas CIEES, 2018).

### **Capital social: La antigüedad, lo sindical y el escalafón**

Los resultados en el proceso de sistematización de los datos dan cuenta que existen condiciones específicas y determinantes que se constituyen en prácticas de los agentes en las dos escuelas normales. Para el ingreso a la academia de séptimo y octavo semestre no se requiere un capital académico, en los dos casos el comportamiento de los datos demuestran que tienen un peso importante el capital social, las relaciones gremiales, la

---

3 En el caso de las Escuelas Normales Estatales en Chiapas tienen una características muy particular, los profesores logran tiempos completos por acumulación, generalmente nadie obtiene una asignación de Profesor de Medio (PMT) o Profesor de Tiempo Completo (PTC). Los mayoría de los profesores ingresan a ser profesores de base con 4, 6 u 8 horas, posteriormente van acumulando según las horas que se liberan por necesidad curricular, muchos de ellos alcanza a ser profesores de 40 horas a escasos años de su jubilación.

política sindical, la antigüedad, así como relaciones de camaradería que configuran las decisiones, formas de organización y acuerdos que se establecen entre los integrantes de forma histórica y cultural. En la siguiente tabla se puede observar la forma de ingreso de los asesores a la academia (Ver tabla 3):

**TABLA 3**

	<b>Antigüedad como asesor</b>	<b>Condición sindical</b>	<b>Antigüedad en la institución</b>	<b>Forma de ingreso a la academia e 7º</b>
Asesor 1	3 años	Base	14 años	Escalafón <sup>4</sup> (por jubilación)
Asesor 2	3 años	Base	10 años	Escalafón (por jubilación)
Asesor 3	12 años	Base	21 años	Escalafón (por jubilación)
Asesor 4	8 años	Base	10 años	Relación familiar
Asesor 5	10 años	Base	19 años	Escalafón (por jubilación)
Asesor 6	5 años	Base	6 años	Relación familiar
Asesor 7	12 años	Base	23 años	Escalafón (por jubilación)
Asesor 8	12 años	Base	25 años	Escalafón (por jubilación)
Asesor 9	11 años	Base	21 años	Escalafón (por jubilación)
Asesor 10	12 años	Base	21 años	Escalafón (por jubilación)
Asesor 11	25 años	Base	38 años	Escalafón (por jubilación)
Asesor 12	5 años	Base	22 años	Escalafón (por jubilación)

*Fuente: Elaboración Propia*

La antigüedad, la pertenencia sindical, las relaciones familiares y el escalafón son condiciones que determinan el ingreso a la academia. Los profesores con licenciatura están entre los 10 y 12 años de antigüedad como asesores, lo que demuestra que para estas escuelas normales el capital social es un factor determinante que determina las prácticas de los agentes en la academia, lo que cristalizan las relaciones de poder que se otorga a quienes ostentan mayor antigüedad. Algo interesante que afirma Ramírez (2010) es que con este sistema de pensamiento, con estas prácticas, a los profesores no solo les cuesta entender los cambios, sino que se oponen a ellas con resistencia individual y gremial.

Quando asesoro el proceso de titulación no interesa saber investigar o hacer investigación, lo que importa es que se les enseñe a planear y organizar las actividades [...] como asesor estoy desde hace 12 años, conozco lo que se necesita para el documento de titulación [...] además tenemos un formato con tres secciones que se hizo cuando pedían documento recepcionales, con eso trabajamos todos, los alumnos deben entregar todo igual, nadie se debe salir de lo que establecemos como academia (Entrevista Asesor 12, 2017)

<sup>4</sup> El escalafón procede con las siguientes características: esperar a que un asesor de la academia decida dejar el lugar por jubilación o por sus propios intereses, o por fallecimiento. El lugar lo puede ocupar un asesor de base con mayor antigüedad en las solicitudes.

Acá los profesores de más antigüedad somos el centro [...] quienes deseen formar parte de la academia tienen que hacer su esfuerzo en mantenerse [...] ganar experiencia, hay que sufrir un rato abajo [*se refiere a estar en grupo primero como interino, después con unas horas de base y después de muchos años subir a la academia de séptimo y octavo*] que sepan que para estar acá con los privilegios hay que ganárselo (Entrevista Asesor 3, 2017)

Al recuperar las prácticas, aquello que Bourdieu (1991) señala como posiciones sociales de los actores es posible identificar las estrategias con las que ingresan al espacio social para configurarlo desde el *habitus*, es decir a partir del conjunto de principios o esquemas de forma de pensar, obrar, sentir propios de una determinada posición en la estructura social. De ahí que al observar la arena en la que se dirimen los intereses de los agentes permite valorar las posiciones que éstos asumen para apropiarse de recursos escasos, como lo puntualiza Martín (2010) materiales o simbólicos estos recursos son valorados por los participantes como trofeo que les permite mantener el poder para decidir, imponer o decidir las reglas del juego para otros integrantes que deseen acceder al campo (Sota, 2013).

## CONCLUSIONES

Una propuesta de formación inicial docente que se alza como propuesta innovadora para formar profesores investigadores reflexivos desde la práctica propia, no solo se enfrenta a los problemas de formación de los profesores que forman en las escuelas normales a las futuras generaciones de profesores, sino que también a la propia historia de la conformación de las prácticas en las escuelas normales, en los procesos de contratación, en los procesos de ingreso, promoción y permanencia, que deviene de un largo proceso de constitución de la historia de la profesión.

Las escuelas normales enfrentan una problemática dual, por un lado, fortalecer la formación inicial con programas de formación que respondan a las necesidades educativas, por otro, la propia formación de los profesores de las escuelas normales. Es importante identificar que generalmente los profesores al referir las actividades que configuran la práctica que realizan en la escuela normal lo hacen desde el nosotros, no desde la individualidad, como una característica propia de los principios que guían sus prácticas. Estos principios generan tanto disposiciones como hábitos característicos de dichas posiciones, sincrónicas y diacrónicas, en el espacio social, que hacen que personas cercanas en tal espacio perciban, sientan y actúen de forma parecida ante las mismas situaciones y cada uno de ellos de forma coherente en distintas situaciones.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L., (2003). Orígenes y planteamientos básicos de la investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós.
- Bastiani G. J., y Pérez C. (2017). Matriz de análisis del posgrado en Chiapas a partir de la base de datos de la UNUIES 2015, Documento de trabajo. México.
- Bourdieu, P. (1991). El sentido práctico. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). Cuestiones de sociología. Madrid: Akal.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1990). Teoría crítica de la enseñanza. (La investigación acción en la formación del profesorado). Barcelona: Martínez-Roca.
- Czarny, G. (2003). Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de estudios 1997. Cuadernos de discusión, núm. 16, México: SEP.
- Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.
- Figueroa, M. L. (2000). La formación de docentes en las Escuelas Normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 1º trimestre, año/Vol. XXX, número 001. México: Centro de Estudios Educativos,
- Fernández, F. J. M. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Sociología V (Teoría Sociológica). Papers 2013, 98/1 33-60. [https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES\\_8/Sociologia/47.pdf](https://www.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Sociologia/47.pdf)
- Martín, C. E. (2010). La escuela sin funciones. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Martínez. G. J. S. (2017). El habitus. Una revisión analítica. Revista Internacional de Sociología. 75 (3): e074. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>
- Mercado, C. E. (2007).  Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 33, abril-junio. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 487-512.
- Pérez, G. A. I., y Sola F. M. (2004). Investigación e innovación en la formación del Profesorado. San Salvador (El Salvador): Ministerio de Educación / Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).

- Ramírez, R. V. (2010). El normalismo: proyecto, procesos institucionales y actores. Revista Iberoamericana de Educación Superior. Vol. 1. N°2. Pp. 101.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: Ediciones Aljibe
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. Revista de Educación, 294, pp. 275-300.
- Sota, E. 2013. La metáfora del “campo social”. Villa María: Eduvium.
- Stenhouse, L., (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. Revista de Educación. No 277. Pp. 45-53