



**Universidad Nacional Autónoma de México
Doctorado en Pedagogía
Facultad de Filosofía y Letras**

Las prácticas docentes de los normalistas y sus significados

TESIS

**que para optar por el grado de
Doctor en Pedagogía
presenta**

José Lino Martínez Martínez

Directora de Tesis:

Dra. Lilly Patricia Ducoing Watty

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Comité Tutorial:

Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Dra. Patricia de Guadalupe Mar Velasco

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Dra. Ileana Rojas Moreno

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Dra. María Cecilia Fierro Evans

Universidad Iberoamericana, León

Ciudad Universitaria, CD. MX, octubre, 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Este trabajo comenzó a construirse hace muchos años; nació con las primeras experiencias educativas y escolares y se fue alimentando de inquietudes, deseos, aspiraciones, cuestionamientos, observaciones, descubrimientos, ideas y una que otra reflexión asociada a lecturas y estudios en torno a la educación y la formación.

Ha sido un largo camino desde la escuela normal primaria en los años sesentas del siglo pasado hasta tocar las puertas del posgrado en Pedagogía de la UNAM y estar a un paso de una culminación que he aprendido a ver como una meta; no, la Meta; sino una más en el trayecto de mi formación.

Es imposible y sería muy injusto no reconocer a todas las personas e instituciones que me tendieron la mano y que me cobijaron en cada una de las etapas de mi desarrollo personal, académico y profesional y en cada uno de los pasos y de los momentos vividos durante ya poco más de siete décadas. No sería capaz de recordar y enumerar a todas esas personas desde que me abrieron los ojos y la mente con las primeras letras.

Me fui encontrando con el mundo y lo fui descubriendo. Lo más difícil ha sido encontrarme a mí mismo, conocerme y reconocermelo, construirme en contacto con los demás, encontrarme con ellos y avanzar por la vida, a veces juntos, codo con codo, otras veces un tanto distante y solitario, cuando tuve que encontrarme con mi propia interioridad. Tal vez no he sabido todavía formular con claridad mi propio proyecto de vida; pero el camino ha estado lleno de experiencias y de aprendizajes, de satisfacciones muchas veces, y de golpes y caídas. Lo importante es que, providencialmente, estoy aquí, en mi presente de hoy, que puedo mirar hacia el camino recorrido y que puedo proyectarme aún hacia el futuro. Por todo esto: Gracias a la vida, que me ha dado tanto.

No puedo dejar de mencionar y de recordar a quienes han estado más cerca de mí, comenzando por mi familia, el más grande de los dones de Dios, mi esposa: Gracias María Ysabel, mis hijos, mis nietos, biznietos, mis padres (padre, finado) y mis hermanos. Ustedes son mi fuerza y mi razón para avanzar en el camino.

Un recuerdo de gratitud para mis maestras y mis maestros, que supieron también ser compañeros y amigos (sería una lista interminable), a quienes me siguen brindando su amistad, a mis compañeros de trabajo y a mis colegas (otra lista interminable); pero, especialmente, a mis estudiantes (otro listado interminable y entrañable) que me hacen el favor de considerarme su maestro. No tengo nada qué enseñarles y sí, mucho que aprender de ustedes. Gracias por permitirme acompañarles en una parte del camino. Espero que sepan disculpar mis limitaciones; es para que les sea más fácil crecer y ser todo lo que puedan y quieran desear.

Un justo y sincero reconocimiento a las integrantes de mi comité tutorial, sin cuyo apoyo y oportunas orientaciones no hubiera sido posible este documento. Dra. Lilly Patricia Ducoing Watty, directora de tesis; Dra. Claudia Beatriz Pontón Ramos, Dra. Patricia de Guadalupe Mar Velasco, Dra. Ileana Rojas Moreno y Dra. María Cecilia Fierro Evans.

A todos ustedes, muy sinceramente, dedico este trabajo.

Indice

Introducción	7
1. Planteamiento del problema de investigación	13
1.1 Sobre el objeto de estudio	13
1.2 Aproximación teórica	19
1.3 Enfoque epistemológico	25
1.4 Propuesta metodológica	30
1.4.1 Primera fase de trabajo: recuperación de las acciones de la práctica docente y de expresiones discursivas en diálogos con los estudiantes normalistas	32
1.4.2 Segunda fase de trabajo: análisis de las acciones de la práctica docente como acciones significativas y de las expresiones e interacciones discursivas de los estudiantes normalistas	38
1.4.2.1 Las acciones constitutivas de la práctica docente	38
1.4.2.2 Las acciones como acciones sociales generadoras y portadoras de significados	43
1.4.2.3 Interacciones discursivas y de diálogo en las prácticas docentes y sobre la formación	60
2. Formación profesional para el ejercicio de la docencia	73
2.1 Construcción de una noción sobre la formación	74
2.2 Formación profesional	100
2.3 Formación profesional para la docencia	114
3. La práctica como componente de la formación profesional para la docencia	141
3.1 Noción de práctica	141
3.2 Práctica educativa y práctica docente	158
3.3 Las prácticas en el proceso de la formación profesional	168
3.4 Las prácticas docentes en el contexto de la educación normal	181
3.5 Las prácticas docentes en el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria en las escuelas normales superiores del país	184
4. Recuperación y análisis comprensivo de los procesos de prácticas docentes y sus significados en la formación	199
4.1 El camino a la Normal Superior	200
4.2 Cómo perciben y asumen su formación	211
4.3 Las prácticas docentes en acción	218
4.4 La Escuela Normal Superior como espacio y ambiente para la formación	253
5. Reflexiones finales, a modo de conclusiones	261

Anexos	271
A. Guía temática para entrevista con estudiantes normalistas sobre su formación y el significado de sus prácticas docentes	271
B. Transcripción de entrevista	277
C. Registro de observación en sesión de práctica docente	288
Bibliografía	301

Introducción

En el instante en que yo me haga consciente de la realidad –traída a mí consciente e intencionadamente en la educación, o bien infiltrada en mí de modo inintencionado- y, de entre numerosos influjos, elija por decisión propia aquellos que me llevan más cerca de mi meta, estos influjos se convertirán en *factores de formación*. Lo más decisivo de la realidad pedagógica tiene lugar en el núcleo más íntimo de la persona y es en definitiva un *misterio*, porque proviene de la libertad y no es resultado de un curso funcional. (März, 1968: 153).

El presente trabajo surge de una inquietud sobre la formación de los docentes, tarea en la que el autor se ha visto involucrado y comprometido profesionalmente durante buena parte de su vida. Desde el principio latía la pregunta sobre cómo apoyar la formación de los docentes para lograr desempeños satisfactorios con sus estudiantes. Después de cada curso, de cada taller o seminario se incorporaban nuevas preguntas. ¿qué nuevos aprendizajes lograron los maestros o los futuros maestros? ¿qué les habrán aportado para la mejora de su perfil académico y profesional? ¿cómo se verán beneficiados sus alumnos con las nuevas experiencias de estudio y de trabajo académico?

Trabajar y convivir con maestros en diversas instituciones educativas, y con futuros maestros en algunas escuelas normales privadas y públicas del estado de Guanajuato fue alimentando la preocupación por los procesos de la formación de los profesores y la búsqueda de caminos y de respuestas, hasta que se convirtió en un proyecto de estudio y de investigación formal en los estudios de posgrado y, particularmente durante el Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Un producto es este documento. En él se pretende reflejar el proceso de búsqueda y la construcción de respuestas. El proyecto de investigación se formuló en torno a dos ejes de estructuración: el proceso en el que se construye y se produce la formación, y las prácticas docentes de los normalistas, con las que aplican sus aprendizajes y culminan sus estudios, a la vez que se inician en el ejercicio profesional de la docencia.

Para desarrollar el primero de estos dos ejes se llevó a cabo una revisión teórica con el objetivo de construir las nociones relacionadas con la formación, como proceso de construcción personal, la formación profesional y la formación para la profesión de la docencia. En esta búsqueda se adoptaron los enfoques y fundamentos de la filosofía, la antropología y la pedagogía para la formulación de las nociones enunciadas como referentes conceptuales de las prácticas docentes. La construcción teórica se formuló con el enfoque antropológico humanista y con la visión de la pedagogía centrada en la persona.

El segundo eje se conformó primeramente con una revisión también teórica para la construcción de las nociones de práctica, práctica profesional, práctica educativa y práctica docente. Se llegó a la identificación de dos elementos fundamentales de la práctica: la acción, como constitutivo esencial de la práctica, y el significado como el elemento que contribuye a dar sentido humano y social a la práctica. Para ello se adoptó el enfoque de la sociología comprensiva y de una hermenéutica fenomenológica.

En este segundo eje se integró el estudio y análisis de las prácticas docentes de los normalistas, lo que conformó la parte empírica y el trabajo de campo de la investigación. Las prácticas docentes constituyeron así el objeto material de estudio, mediante su recuperación, análisis e interpretación para conocer los significados que les dan sentido.

Como población y contexto institucional del estudio, se trabajó con estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, lográndose la realización de entrevistas y sesiones de observación de prácticas docentes en escuelas secundarias de la misma entidad. Las entrevistas versaron sobre las experiencias y vivencias de los estudiantes normalistas durante su proceso formativo, sobre lo que significa para ellos su formación y la manera en que la viven, así como el desarrollo de las prácticas docentes y los significados que les atribuyen directamente o que pueden inferirse de las acciones observadas y registradas, o de las expresiones significativas en sus

discursos y en las evidencias obtenidas en las acciones y en los procesos de las prácticas docentes.

El documento se conforma y estructura por cinco capítulos:

En el **Capítulo 1** se hace el **planteamiento del problema de investigación** a través de cuatro apartados: El primero se ocupa de la identificación y delimitación del **objeto de estudio**, las prácticas docentes que llevan a cabo los estudiantes normalistas, vistas como elementos formativos a través de los significados que adquieren en su experiencia vivencial, y el sentido que ellos mismos les atribuyen como parte de su formación personal y profesional.

El segundo apartado de este capítulo se refiere a la necesaria **aproximación teórica** sobre las nociones de formación, práctica y práctica docente. En un tercer apartado se considera también el **enfoque epistemológico** para la construcción de las nociones implicadas y su estudio.

En el cuarto apartado de este capítulo se formula la **propuesta metodológica** para la investigación. Comprende dos fases de trabajo: la recuperación de las acciones y los actos que constituyen la práctica docente, y el análisis de dichas acciones y de las expresiones de los estudiantes normalistas sobre los significados de las mismas. La propuesta considera el análisis de las acciones constitutivas de la práctica docente, el análisis como acciones sociales generadoras y portadoras de significados, con algunas consideraciones acerca del significado desde la teoría del signo y desde la visión de la sociología comprensiva sobre los significados y su generación en la acción social (Schütz) y, por último, el análisis de las interacciones discursivas y de diálogo en los procesos de aprendizaje y formación.

El **Capítulo 2** desarrolla la exploración y construcción de la visión conceptual que sirve de sustento y soporte para la comprensión de la **formación profesional para el ejercicio de la docencia**. Se conforma con tres apartados: el primero de ellos orientado hacia la construcción de una noción sobre la formación, en el

segundo se aborda la noción de profesión y la formación profesional, y el tercero se refiere particularmente a la formación profesional para la docencia.

En el **capítulo 3** se considera **la práctica como componente de la formación profesional para la docencia**. Se inicia con una aproximación hacia la noción de práctica, revisando sus componentes y su sentido social y humano. A continuación, se revisan específicamente las nociones de práctica educativa y práctica docente, así como su ubicación en el espacio particular de los currículos (“practicum”) en la formación profesional y en el contexto de la educación normal y su presencia y ubicación en los planes de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria en las escuelas normales superiores del país.

Una vez abordados y estudiados los referentes teóricos básicos para el estudio de las prácticas docentes de los normalistas, en el **Capítulo 4** se presenta la parte empírica del estudio, bajo el título de **Recuperación y análisis comprensivo de los procesos de prácticas docentes y sus significados en la formación**. El contenido del capítulo se organiza temáticamente en varios apartados, como es el Camino a la Normal Superior, donde se recuperan en las voces de los estudiantes, los orígenes, motivos y expectativas al elegir la profesión de la docencia en el nivel de educación secundaria; algunas expresiones sobre cómo perciben y asumen su formación durante los estudios de licenciatura en la Normal Superior. Se recuperan, analizan e interpretan algunas de las acciones significativas que ocurren durante las prácticas docentes y se incluyen, entre otras consideraciones, algunas observaciones de los normalistas sobre el contexto escolar, académico e institucional de la Escuela Normal Superior como espacio para la formación.

El trabajo concluye con algunas **Reflexiones finales, Capítulo 5**, a modo de conclusiones. Se anexan con carácter de evidencias, un instrumento de los utilizados durante el proceso del estudio y transcripciones de una de las entrevistas realizadas y un registro de observación en una de las sesiones de prácticas docentes en escuelas secundarias llevadas a cabo por los estudiantes normalistas.

Este es, a grandes rasgos, el contenido del documento en el que se pretende dar cuenta de un proceso de investigación. No es exhaustivo ni se considera haber agotado las posibilidades de un estudio como el que se planteó inicialmente en la propuesta de proyecto. Lo que sí se puede asumir con entera certeza es que su realización ha constituido también un proceso muy rico en aprendizajes y en experiencias formativas y de desarrollo personal, académico y profesional de quien lo llevó a cabo.

El autor, asume la completa responsabilidad de lo realizado y lo presentado en este documento, reconoce y agradece las valiosas aportaciones de las distinguidas académicas que leyeron y asesoraron el trabajo, así como de todos los profesores, asesores y académicos de los seminarios del doctorado en la UNAM que apoyaron en alguna parte de su realización.

Como fruto de un trabajo académico se abre al escrutinio de los lectores y se invita a mejorarlo y enriquecerlo con observaciones y comentarios que pueden ser dirigidos a: lino_m_m@yahoo.com y que el autor agradecerá.

1. Planteamiento del problema de investigación

Sobre el objeto de estudio

El interés por el estudio de la formación, asunto del presente trabajo, surge, en el caso de quien esto escribe, de muchos años de acompañamiento con niños, adolescentes y jóvenes en espacios escolares y formativos. En los primeros años, la principal preocupación eran los aprendizajes centrados en contenidos programáticos que debían ser enseñados y aprendidos. La labor docente estaba orientada a asegurar que los contenidos se convirtieran en aprendizajes y que estos pudieran ser evidenciados al ser requeridos en algún tipo de exámenes. Esta forma de enseñanza, conocida ahora como “bancaria”, dejaba mucho que desear en términos de comprensión, de significatividad del aprendizaje y, sobre todo, de desarrollo personal.

Con los estudios de pedagogía en la escuela normal y la aproximación a las ciencias de la educación, vinieron las primeras reflexiones sobre la educación y la formación del ser humano. Se trataba todavía de dos términos sinónimos y equivalentes. Con el tiempo, tal vez en la normal superior y en otros espacios de reflexión, se fue delineando la problemática y la importancia de la formación. La participación en la vida de las escuelas normales permitió la construcción de una nueva noción: la formación de los futuros maestros. Para formarse como docente hacía falta mucho más que completar los requerimientos curriculares de un plan de estudios de normal básica, de normal superior o de licenciatura en algún nivel educativo.

La formación humana y la formación profesional para el ejercicio de la docencia se ha convertido en un tema complejo y en un amplio campo de estudio, difícil de abordar, y que ha generado ya una abundante literatura y una innumerable serie de cuestionamientos, de estudios y trabajos de investigación, en los términos en que los refiere Ardoino (1988), cuando dice que

el cuestionamiento no basta para constituir la investigación. El estar en busca de “algo”, [...] no significa para nada lo mismo que “hacer una investigación”.

[...] (los estudios) responden a unos “encargos”, y apuntan más hacia una “optimización de la acción” y “la ayuda para decisiones” que hacia la “producción de conocimientos”. Es precisamente esta última ambición la que mejor caracteriza la investigación [...] (Ardoino, 1988, Documento interno).

Se puede considerar que para abordar en forma seria y consistente un trabajo sobre la formación y, particularmente, sobre la formación profesional para la docencia, se impone como primer paso la construcción de un objeto de estudio y una delimitación que lo constituya como tal. Podría plantearse como pregunta de inicio ¿cómo se lleva a cabo la formación profesional de los futuros docentes?, ¿en qué consiste dicha formación?

Aunque con las preguntas formuladas ya se enfoca la atención en un fenómeno particular, la formación profesional de los docentes o la formación profesional para el ejercicio de la docencia, la formación profesional sigue siendo un asunto de una gran amplitud y de una mayor complejidad que dan lugar a nuevos cuestionamientos. Como proceso, implica una gran extensión, ¿cuándo y cómo comienza la formación profesional?, ¿cuándo y cómo concluye?, ¿cómo se avanza en su desarrollo? Responder a estas preguntas implicaría necesariamente establecer etapas, momentos y formas de realización en el tiempo y de avances en el proceso. Su desarrollo comprende diversos aspectos que también requerirían ser abordados por separado, a la vez que ser integrados en una visión total y holística: ¿formación teórica?, ¿formación en y para la práctica?, ¿formación en el marco institucional o en el marco del desempeño profesional?

Con el fin de identificar y delimitar un aspecto y un elemento específico de la formación profesional se revisó el desarrollo de algunos de los principales campos de estudio clásicos y emergentes en el panorama del campo de la educación, la pedagogía y la docencia, encontrando que, desde las últimas décadas el estudio y análisis de las prácticas en educación y en enseñanza (Woods, 1987; Wittrock, 1989; Jackson, 1996; Biddle, 2000) se ha convertido en un campo emergente que se proyecta en el desarrollo de los procesos educativos y de docencia. Por otra parte, al revisar las propuestas y los diseños curriculares y de los planes de estudio para las carreras orientadas a la formación para la educación y la docencia, resulta

que el acercamiento y la realización de prácticas docentes, acompañadas de la observación y seguidas del análisis y la reflexión, han venido cobrando relevancia en los procesos formativos de los futuros profesionales de la docencia y la educación.

De esta manera se fue configurando un asunto central que podría convertirse en un objeto de estudio. Sin embargo, el objeto de estudio no es un objeto material que está allí, ya dado, que ya tiene una naturaleza y una propiedades estables y permanentes y que solo espera a ser identificado, observado, analizado y sometido a pruebas y experimentación para generar un conocimiento científico sobre él. Esto sucede en las ciencias de la naturaleza que estudian objetos concretos, constantes, objetos identificables en su materialidad, objetos que pueden ser fraccionados para ser estudiados en su composición; pero no aplica para los fenómenos sociales y humanos. Aunque existe la vía para estudiar los hechos sociales como “cosas”, para estudiar hechos humanos y sociales hay que construir un objeto de estudio mediante el acotamiento y la problematización: ¿cómo se identifica y se delimita? ¿cuál es su naturaleza? El objeto de estudio exige, además, una construcción teórica y racional que supone una “ruptura” (Bourdieu, 2012) y un distanciamiento del sentido común.

Mientras los objetos de la naturaleza pueden aislarse de su entorno para ser estudiados, los fenómenos humanos, sociales y culturales existen y se producen precisamente en un contexto de relaciones históricas y sociales, forman parte de las vidas humanas. ¿Cómo aproximarse a las prácticas docentes para ser estudiadas como fenómenos humanos y para convertirlas en un objeto de estudio construido y problematizado? Bourdieu señala que hay que romper con las nociones del sentido común y superar su calidad de “prenociones” surgidas de lo cotidiano para reordenar su contenido humano y hacerlo científico en el campo de lo social y lo cultural.

En el campo de las prácticas docentes existen muchas prenociones reconocidas y aceptadas en el dominio público, que parecen explicar lo que sucede en la enseñanza, pero que constituyen verdaderas ilusiones y falsas suposiciones.

Estos son solo algunos ejemplos: la “transmisión” del conocimiento, el docente transmite sus saberes y sus conocimientos a los estudiantes quienes los reciben y se los apropian; la “disciplina” como el orden externo impuesto por la fuerza de la autoridad, es lo que hace posible el éxito en los aprendizajes; las “tareas” o “deberes” como cargas de trabajo externo y posterior a la clase y que representan la verificación de trabajo (estudio) y la condición para continuar presentes en los cursos; la “autoridad” del profesor, de la que depende, en una relación de verticalidad, todo lo que ocurre y a la que se somete toda la vida del aula. Se podrían seguir enumerando el “programa”, la integración de grupos y el avance de los mismos, la “uniformidad” en las acciones, la “memorización” como máximo indicador y equivalente de aprendizaje, la relación “maestro-grupo” como una abstracción homogeneizadora de individuos, no de personas en situación.

Durante mucho tiempo la enseñanza se ha sometido a estas “nociones” y procedimientos. Su estudio ha derivado en una serie de prescripciones y reglas que han acabado por establecer y ofrecer no una explicación teórica y fundamentada de los hechos humanos en su profundidad, sino una serie de recursos y formas de acción de las que salió una cierta versión de la didáctica y la docencia, convertidas en un campo de aplicación de técnicas, “métodos” y estrategias para la enseñanza. Así, la Didáctica y la Pedagogía se han construido como ciencias prescriptivas y normativas, más que explicativas y profundizadoras de los fenómenos y hechos de que se ocupan.

Bajo los términos planteados y con estas visiones, se pueden seguir formulando modos de actuar y recomendaciones prescriptivas; pero no por ello se han llegado a comprender los procesos humanos implícitos en las prácticas docentes. Para esto es necesario construir un nuevo objeto de estudio, renunciar al empirismo de las fórmulas y al sentido común dominado por un “saber masificado”, y buscar los significados y el sentido oculto, no tan evidente, pero presente de las acciones humanas y sociales. Hay que explorar el camino de la reflexión para recuperar la vida interior de los participantes, convertidos en actores humanos y sociales, encontrar así la presencia, la participación y la dinámica de las intenciones,

no evidentes, pero sí actuantes. ¿Se puede estudiar qué factores humanos participan, actúan e influyen en las acciones humanas?

Problematizar las acciones humanas es tratar de profundizar en ellas mediante el análisis y la reflexión personal. Esta reflexión sobre la acción no está hecha sólo de recuerdos, de explicaciones con el recurso fácil de las fórmulas o de supuestos superficiales, sino de la búsqueda de sentido interior, la interpretación, la duda sobre el sentido, la problematización sobre sus manifestaciones.

Esta búsqueda de conocimiento y comprensión interior supone y exige abordar la complejidad, entendida como algo que no se puede reducir, algo integrado en una totalidad, no de partes ni elementos, sino de interacciones y de interdependencia, de complejidades. La formación y sus prácticas no constituyen procesos simples. No se puede saber dónde comienza y dónde termina el proceso; se podría decir que empieza en muchas partes y en muchos momentos. No se puede hacer la abstracción de la conducta de alguien, porque se presenta siempre como un objeto de una totalidad heterogénea e inasible que requiere penetración y comprensión profunda.

Las prácticas docentes, para convertirse y constituir un nuevo objeto de estudio necesitan recuperar su sentido humano y social, su carácter de productoras, generadoras y portadoras de significados y de sentido educativo guiado por la pedagogía. Las prácticas docentes como objeto de estudio deben evidenciar su naturaleza intrínsecamente compleja con carácter formativo. Un docente o futuro docente que realiza una práctica reflexiva es un docente que al practicar trabaja en su propia formación; unas prácticas docentes que devienen en formación, que conllevan significatividad (Schütz, 1993), que pueden buscar los efectos inmediatos del aprendizaje de los estudiantes, pero que producen como efecto mediato la formación humana y profesional del docente. De otra manera, las prácticas docentes son solo actividades cotidianas rutinarias y de sentido común que producen experiencias mecanizadas. La práctica docente se hace formativa por la reflexión y por el trabajo sobre sí mismo del docente en formación.

Para definir el objeto de estudio del presente trabajo habría que hacer referencia en primer lugar a la formación como proceso personal y humano de los estudiantes normalistas que aspiran y trabajan para convertirse en docentes profesionales en educación básica, particularmente en educación secundaria y, específicamente en alguna asignatura como especialidad. Dentro de ese ámbito de su proceso formativo y en el contexto de la escuela normal y su currículo, dicha formación se lleva a cabo, entre otras acciones, a través de las prácticas docentes que realizan como parte de su aproximación e iniciación en el trabajo docente. El objeto que aquí se problematiza para su estudio y conocimiento, son precisamente esas prácticas docentes que llevan a cabo los estudiantes normalistas; pero vistas como elemento y factor formativo a través de los significados que adquieren en su experiencia vivencial, y el sentido que ellos mismos les atribuyen como parte de su formación personal y profesional.

No se ha pretendido entender la construcción del objeto de estudio como la conformación de un objeto. Dicho objeto, conceptualizado y comprensible, no puede resultar ser configurado al estilo y bajo la forma de un objeto material. Se trata más bien de un sentido y una dirección para continuar la búsqueda y la construcción del objeto. No se pretende que dicho objeto quede delimitado y definido para su estudio, descripción y análisis, que de esta manera pueda ser colocado en la mesa, bajo la luz y la lupa para ser contemplado y estudiado mediante la descomposición en sus partes. Con esta actitud se le restaría espontaneidad y naturalidad, se degradaría y se deformaría al querer asimilarlo a la semejanza de la materialidad. De lo que se trata es de continuar en su descubrimiento y develamiento que le permitan conservar su contenido significativo. Su mayor riqueza es la posibilidad de seguir siendo estudiado, siempre estudiado, nunca agotado, portando siempre en su interior lo humano como germen de sentido y de búsqueda. Con estas consideraciones acerca del objeto de estudio de este trabajo, se pretende definirlo para explicarlo en sus causas y componentes, sino dar un paso en el avance y aproximación hacia las prácticas docentes como un aspecto o una dimensión en la formación profesional de los futuros docentes de secundaria. Todo aquello que se puede hacer presente a la consciencia, que ocurre intencional y conscientemente,

que pueda tener un significado y un sentido en la formación y en el desarrollo personal, académico y profesional del futuro docente, interesa por eso mismo a esta visión y podrá ser recuperado, estudiado e interpretado.

Aproximación teórica

Para poder reflexionar sobre la posibilidad de comprensión de las prácticas docentes y su sentido formativo, se considera necesario, construir o hacer referencia a algunos aportes teóricos sobre la formación y sobre la práctica y la práctica docente en particular. No se trata de formular una teoría o unas teorías sobre las prácticas docentes; tampoco se trata de adoptar una o varias teorías relativas a los contenidos propuestos; se trata más bien de intentar penetrarlas y comprenderlas en su complejidad para fundamentar su estudio y comprensión.

¿Cuál puede ser el sentido o la función que se puede asignar o esperar de una teoría y su relación con la práctica educativa y las prácticas docentes? Kemmis y Carr (1986), reflexionan sobre el particular y analizan las posibilidades de relación entre teoría y práctica:

[...] la teoría y la práctica no pueden separarse. [...] las prácticas cobran un significado (como prácticas de cierto tipo) cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican. La teoría no es sólo palabras ni la práctica es mera conducta muda; la teoría y la práctica son aspectos mutuamente constitutivos (Kemmis y Carr, 1986: 34).

La teoría no cumple su sentido al constituirse un discurso que plantea ideas, conceptos, hipótesis o formulaciones lógicamente conectadas, articuladas y verificadas. Lo importante de la teoría es que alude a un marco de pensamiento que explica y ayuda a comprender, estructurar y guiar actividades prácticas en contextos relacionados con ella.

Carr alude a esta relación entre teoría de la educación y práctica educativa cuando afirma:

No cabe duda de que la educación no es una actividad teórica, sino una actividad práctica relacionada con el cometido general de desarrollar las mentes de los alumnos mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, aunque, a diferencia de la psicología y la sociología, no se ocupa de elaborar teorías y explicaciones, la educación es semejante a las prácticas teóricas por tratarse de una actividad intencional desarrollada de forma consciente que sólo puede comprenderse en relación con el marco de pensamiento en cuyos términos dan sentido sus practicantes a lo que hacen y a lo que tratan de conseguir (Carr, 1996: 56).

En este sentido, el análisis y la reflexión que este autor hace sobre la relación y el vínculo entre teoría y prácticas de la educación consiste básicamente en dos formas de una misma actividad, dos caras de una misma moneda: la acción educativa pensada y actuada, lo que algunos autores (Schön 1998, Schütz 1993, Vinatier 2019) llaman reflexión en la acción (práctica) y reflexión sobre la acción (teoría). Carr concluye, señalando la función optimizadora de la teoría en relación con la práctica, que

[...] la única tarea que puede emprender de manera legítima la “teoría de la educación” consiste en desarrollar teorías de la práctica educativa intrínsecamente relacionadas con las propias explicaciones que los profesionales dan de lo que están haciendo, que mejoren la calidad de su participación en esas prácticas y, por tanto, les permitan ejercer mejor (Carr, 1996: 61).

Cabe añadir que, desde el desarrollo del pensamiento dialéctico alemán de principios del siglo XIX quedó establecido que teoría y práctica son dos aspectos mutuamente implicantes e inescindibles del comportamiento humano individual o colectivo. El suponer una relación o una diferenciación entre ellos como dos entidades separables, equivale a tergiversarlos. Desde esta visión, es falso que la teoría se relaciona, como algo ajeno, con la práctica y la práctica con la teoría. No hay teoría que no sea resultado directo o indirecto, consciente o inconsciente, de una práctica. A su vez, no hay ninguna práctica, ningún hacer, más inmediato o más mecánico, que no implique un comprender. Nadie puede decir: estoy pensando solamente, nada más; ese pensamiento es consecuencia de situaciones prácticas, lo advierta o no lo advierta. Eso es lo complejo del comportamiento humano, no es ni puramente lo uno, ni puramente lo otro. Lo uno apunta a lo otro, siempre.

Si esta es la situación de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa ¿cómo hacer teoría sobre la práctica educativa? Tendría que ser en y con la misma acción. ¿Cuál sería o cuáles serían las teorías que podrían aportar formulaciones que puedan servir de ayuda para la comprensión de las prácticas docentes y que puedan apoyar su realización y su mejora? Ante este planteamiento, no se trata de identificar y proponer unos supuestos teóricos a que debe ajustarse la realización de las prácticas como si la práctica debiera someterse a la teoría. Se trata más bien de una búsqueda de nociones propuestas y planteadas por diversos autores a lo largo de la historia, desde los campos de la filosofía y de la pedagogía, principalmente, pero cuya formulación implique necesariamente unas acciones y unos hechos reales y prácticos.

Se buscan básicamente tres tipos de nociones que puedan aportar en la construcción de referentes conceptuales sobre la formación profesional para el ejercicio de la docencia, en tres ámbitos de generalidad: las nociones sobre la formación, las nociones sobre la formación profesional en el ámbito particular de las nociones sobre profesión, y las nociones sobre la especificidad de la formación para el ejercicio profesional de la docencia. Dicho de otra manera: nociones que surgen del pensar la formación, nociones para pensar la profesión y nociones del pensar el ejercicio profesional de la docencia.

Dado que en el cuerpo del trabajo se desarrollan los aportes de las diversas reflexiones de carácter comprensivo teórico en torno a las nociones sobre la formación y la práctica, en este apartado se intenta una aproximación, casi una mera enunciación en un listado casi esquemático, pero que busca ser reflexivo, sobre los aportes, sus campos, enfoques y las fuentes de donde proceden.

Se inicia la primera búsqueda con una aproximación lexicológica al origen y a la etimología de las palabras formación y práctica. En un segundo paso se revisan los aportes de las reflexiones filosóficas y pedagógicas sobre la formación en dos grandes tradiciones culturales de amplia proyección en el tema de la formación humana: la tradición clásica griega con Platón y la *Paideia* (Jaeger, 1957) y la

tradición neo-clásica del neohumanismo alemán y su noción de *bildung* (Horlacher, 2015),

Para proceder a una revisión en el campo de la educación y de la pedagogía, se intenta una delimitación semántica entre términos afines, como educación, formación, instrucción y enseñanza. A continuación, se revisan y se recuperan algunos aportes sobre ideales pedagógicos y educativos de otras tradiciones culturales históricas de distintos pueblos y culturas: la *humanitas* romana y el *humanismo* renacentista, la *sabiduría en el rostro y firmeza en el corazón* (León Portilla, 2017) de la cultura náhuatl, el *hombre justo* (Godtsseels, 2017) en la cultura hebrea, los *cuatro pilares* (Delors, 1996) de la educación para el siglo XXI y la *formación en competencias* (Horlacher, 2015).

En un siguiente apartado se revisan los aportes de la filosofía moderna: el sujeto autónomo y universal de la modernidad (Kant, 2016), el sujeto de la autoconciencia, la libertad y la autodeterminación (Hegel, 2017) y el hombre como persona, desde la visión del personalismo (Mounier, 1972).

Una tercera búsqueda del significado de la formación se centra en el proceso pedagógico que ella implica en los aportes a partir de las reflexiones de algunos pedagogos: la acción personal sobre la totalidad del ser humano (März, 1968), la no bipolaridad de formador y formado, sino la formación en la soledad de la propia acción sobre uno mismo y los medios o dispositivos de ayuda (Ferry, 1990), más otras consideraciones pedagógicas sobre la noción (Brezinka, 1990; Henz, 1976).

Desde otros campos, como la psicoterapia, surgen y se consideran también aportes sobre el proceso humano de la autoconstrucción y el camino personal de autoconocimiento (Rogers, 1961).

Como quinto espacio de búsqueda se revisan otros aportes que enriquecen desde distintos enfoques de reflexión y análisis, las nociones sobre formación, como acción y trabajo sobre uno mismo (Yurén, 2000), formación y *habitus* (Bourdieu, 2012), formación y reflexión (Terrasa, 2005)), formación y proyecto, metas (Ferry,

1990), formación y diálogo (Habermas, 1987), formación y multidimensionalidad: dimensión personal, intelectual, profesional, ética, cósmica, etc.

Todo este largo camino de búsqueda evidencia la importancia que se ha concedido a la noción “formación”. Como ya se dijo, no se trata de identificar una teoría particular, sino de buscar y seguir caminos de aproximación para la construcción y comprensión del fenómeno y del hecho de la “formación”, una noción de gran complejidad y riqueza por las posibilidades que ofrece desde distintos enfoques.

Después de analizar y reflexionar sobre la idea y la noción “formación”, se busca avanzar hacia otra noción relevante con la que se vincula; se trata ahora de la profesión. Se puede considerar como premisa, que existe una formación general para el ser humano, que comprende la complejidad de su ser personal, y frente a esta noción se puede considerar un ámbito particular de la formación que es la profesión, para hablar así de la formación profesional.

Con toda esta riqueza y variedad de reflexión teórica en torno a la noción sobre la formación, se revisa en seguida, como se planteó esta propuesta en un principio, la noción de *profesión* desde la sociología de las profesiones (Freidson, 1970; Pacheco, 2005; Marhuenda, 2012) para hacer referencia luego a la noción “formación profesional” y al caso específico de la “formación profesional para la docencia” (Altet, 2005; Ducoing, 2013; Imbernón, 2014; Perrenoud, 2005) que delimita más el interés del presente estudio y para la cual existen y se consideran diversas propuestas.

No hay que perder de vista, entonces la relación entre el objeto de estudio que se va delimitando y la reflexión teórica para abordarlo, Bourdieu lo plantea con mucha claridad al considerar el objeto en toda su complejidad, diciendo que

Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una *problemática teórica* (sic) que permita someter a un *sistemático examen todos los aspectos de la realidad* (resaltado del autor) puestos en relación con los problemas que le son planteados (Bourdieu, 1988: 54).

Otro referente fundamental para el presente estudio, lo constituye la noción de práctica y, derivadas de ella, las nociones de práctica educativa y práctica docente, componente esencial del objeto de estudio del presente trabajo. De la noción de práctica se hace también una revisión lexicológica, semántica y etimológica para aproximarse a su significado, encontrando que su contenido semántico porta un componente intelectual, puesto que la práctica implica un *saber hacer*; un componente de realidad, la práctica se produce y existe en el ámbito de lo real, un componente de acceso para llegar a ella y lograr la “*práctica*”, no se adquiere de golpe y ya hecha, hay que aprenderla; un componente social, pues conlleva un reconocimiento por parte del grupo en el que se produce; y un componente individual, el modo o método particular de alguien para hacer algo, su práctica.

Se recupera también la noción de práctica desde el enfoque de la filosofía en Platón y en Aristóteles, quien formula conceptos a partir de categorías que siguen siendo fundamentales en el obrar técnico y práctico y en las virtudes que acompañan la práctica, Kant y, particularmente Marx, al plantear que la práctica no sólo produce el mundo, sino que el hombre mismo se “autoproduce” en la práctica, generando la ya clásica noción o categoría de *praxis*, como acción consciente, pensada y proyectada sobre el mundo que se transforma y sobre el sujeto que se produce transformando.

Se revisan las relaciones entre práctica y razonamiento (Carr, 1996), entre práctica y *habitus* (Bourdieu, 1988) y, sobre todo, práctica y acción (Berger, 2004; Luckmann, 1996; Schütz, 1993), lo que permite establecer como premisa para el estudio de la práctica y de las prácticas docentes, objeto de este estudio, de la cual práctica, es la acción su constitutivo esencial.

Como un referente teórico y conceptual fundamental para este trabajo se intenta también identificar y analizar las diferencias entre práctica educativa y práctica docente, ya que, en muchos casos llegan a manejarse como términos sinónimos o equivalentes. Para ello, se distinguen por su finalidad. A fin de poder distinguir la práctica docente, se propone considerar a esta como la práctica que

tiene la finalidad de ejercer la docencia, entendida particular y estrictamente como enseñanza, como ayuda para buscar el aprendizaje; mientras que la práctica educativa se proyecta sobre una finalidad más amplia: la educación.

Enfoque epistemológico

A partir de las consideraciones expuestas en el apartado anterior y para continuar con la construcción del referente conceptual de este trabajo, se puede proceder a hacer otro planteamiento previo, fundamental y fundamentador del estudio: la aproximación a una postura epistemológica que, si no puede garantizar la cientificidad del proceso que se pretende, si pueda, por lo menos, favorecer una aproximación adecuada, pertinente y rigurosa al objeto que se pretende estudiar y a la forma de abordarlo.

Considerando que la mirada del presente trabajo está orientada a la producción o a la construcción de conocimiento sobre las prácticas docentes de los estudiantes normalistas y los significados que se les pueden atribuir, es importante plantear que lo que se pretende es la construcción de un saber acerca del objeto. ¿De qué tipo o clase de saber y de conocimiento se trata? Carr (1996) contempla este saber como una teoría y la llama directamente filosofía de la educación y le señala como cometido: “dilucidar los significados de los conceptos educativos básicos analizando las condiciones lógicas que rigen los términos utilizados para expresarlos” (Carr, 1996: 43). Los significados y las lógicas de expresión juegan los papeles esenciales en la construcción de esta teoría o filosofía de la educación, objetivo muy cercano a lo que se pretende en este trabajo.

El mismo autor, desde el enfoque de la educación como actividad práctica, considera que

es erróneo creer que la teoría de la educación pueda ofrecer un conocimiento científico riguroso mediante el cual sea posible regular y controlar la práctica. Sólo puede ofrecer una forma de saber siempre insegura e incompleta pero que, sin embargo, puede aportar un fundamento para hacer juicios sabios y prudentes sobre lo que deba hacerse en una situación práctica concreta (Carr, 1996: 73).

El fin y sentido de la ciencia o de la teoría no es la dirección o prescripción sobre la práctica; es solo su análisis para llegar a su comprensión. Sin embargo, Carr previene sobre el riesgo de perder el sentido de la lógica, cayendo en la ideologización de las preconcepciones de la comprensión de la teoría. También advierte, en relación con las posturas epistemológicas de las ciencias, que la explicación científica y la comprensión interpretativa no se excluyen entre sí para las aspiraciones científicas de una investigación en el campo práctico de la educación.

Respecto a los alcances y las posibilidades de hasta dónde puede llegar la investigación, considera que una investigación de este tipo (y es el caso del presente trabajo),

no puede contentarse con explicar las interpretaciones de los profesionales, sino que debe también estar preparada críticamente para evaluarlas e indicar explicaciones alternativas [...] no se limita a elaborar informes descriptivos de las ideas de los profesionales. Por el contrario, reconociendo que los problemas educativos surgen precisamente por la falta de coherencia de esas ideas, [...] esas investigaciones serán críticas con respecto a las interpretaciones [...] y procurarán crear teorías alternativas (Carr, 1996: 111).

Y sobre las pretensiones de científicidad de estas investigaciones, el autor afirma que es necesario abandonar “el deseo de definir la investigación educativa de acuerdo con una idea desacreditada de pureza científica y con las actuales divisiones entre la ciencia empírica y no filosófica y la investigación filosófica no empírica” (Carr, 1996:132).

Se puede derivar de estas consideraciones que se trata de delinear una posición epistemológica sobre el tipo de estudio que se pretende en este trabajo.

Ardoino (1988), otro pedagogo crítico, advierte sobre lo que, con base en una postura epistemológica, él llama el divorcio que se puede constatar entre conocimiento y acción, entre teoría y práctica, que parece identificar con la educación y la pedagogía, cuando afirma que “nunca fueron ni serán jamás propiamente científicas [...] (sino) conjeturales y voluntaristas. Dependen de un proyecto del hombre o, mejor dicho, de un proyecto de sociedad. Por ello siempre resulta política la educación” (Ardoino, 1988: Documento de trabajo interno).

El autor destaca que mientras en la ciencia clásica el objeto es construido y se vuelve transparente puesto que se puede construir y deconstruir, armar, desarmarse y volverse a armar, el objeto de las prácticas educativas es vivo, dinámico y complejo, cambiante; no puede haber control sobre el objeto, desarmarlo y volverlo a armar podría mutilar y hacer perder sus propiedades específicas y su naturaleza interna, puesto que está presente lo que él llama *negatricidad*: “esos sujetos pueden siempre ‘contestar no’ a unas inducciones, desbaratar por medio de sus contra-estrategias todas las estrategias de las que se sienten objetos, incluso de las estrategias de investigación” (Ardoino, 1988: Documento interno de trabajo).

Ardoino deriva de estas observaciones, consecuencias para la definición de una postura epistemológica sobre cómo ver y estudiar las prácticas educativas:

cualquiera que sea el trabajo de esclarecimiento (sic) (que no se tiene que confundir con la explicación) siempre substituirá, para tales ‘objetos’, una legítima parte de opacidad [...] nos hallamos por lo tanto, ante una hipercomplejidad (Morin) cuya aprehensión y trabajo de inteligibilidad van a requerir unas metodologías alternativas, [...] Esta complejidad compete a una lectura molar, holística y ya no molecular. Se enmarca en una temporalidad-historicidad y llama en cuanto procesos (y no procedimientos) los recursos de un evaluar mucho más que los de un sistema de control. La alteración, el conflicto, el juego de las contradicciones en ella ocupan posiciones centrales. Lo imaginario, lo inconsciente, la fantasía (Freud) y más generalmente la vida afectiva, especialmente el peso de las implicaciones no puede separarse, aislarse del conjunto de los datos [...] (Ardoino, 1988: Documento interno de trabajo).

La postura epistemológica para este trabajo implica que no hay una única explicación o interpretación correcta de las acciones de la práctica, ni un significado único; sino que hay incertidumbre respecto a los acontecimientos, las acciones y los significados que se les atribuyen. No se busca una verdad única, objetiva e inobjetable, sino verdades personales, significados “considerados como verdaderos” (Vinatier, 2019), caminos hacia la verdad sobre los significados de las prácticas docentes, presencias personales involucradas en una historicidad y en una construcción de significados y de sentido.

No hay tampoco una única manera de acercarse a la realidad de la formación y de la práctica. Los sujetos son personas que construyen una identidad y una

historia y que desde allí actúan con un proyecto determinado y una visión de la realidad que perciben en sí mismos, en sus acciones y en su entorno. Para esta investigación se requiere una postura de observación, de interrogación y de diálogo para conocer e interpretar lo que los sujetos, como personas, dicen acerca de sí mismos.

Se busca comprender y, no tanto, explicar los hechos y los fenómenos. Para ello el acercamiento debe propiciar un encuentro con lo personal, con alguien que busca construir y construirse; una propuesta de acercamiento libre de prejuicios y con una “vigilancia epistemológica” (Bourdieu) que permita superar los obstáculos epistemológicos. No se parte de una hipótesis que se somete a comprobación para su validación. No hay teorías explicativas previas ya dadas; se trata más bien, de formulaciones orientadoras en la búsqueda, en la observación y en el diálogo de exploración. Páramo y Otálvaro (2006) definen muy bien esta postura epistemológica al pronunciarse por posturas alternativas y emergentes para

proponer otra posibilidad (de investigación), para reconocer que la ciencia es un discurso, no unitario, ni homogéneo, ni perenne; para entender que lo que es posible decir en la ciencia está ligado a una forma particular de hacer uso de las técnicas y abogando por un discurso que renuncia a pretensiones por lo absoluto y por la neutralidad, para asumir la historicidad y la constructividad. Se difumina así la pretensión de homogeneización procedimental y discursiva (Páramo y Otálvaro, 2006, p. 0).

Se podría añadir: pretensión epistemológica única. Esta visión única tiene el carácter de limitación y obstáculo epistemológico y sólo puede ser superada por la vigilancia epistemológica propuesta por el propio Bourdieu (1988) y que Doulián (2010) entiende sencillamente como “aquella práctica regular que se produce dentro de un proceso de investigación con el fin de vencer los obstáculos epistemológicos en pos de lograr rupturas que persigan la construcción, conquista y comprobación del hecho científico (u objeto)” (Doulián, 2010: 159).

Sobre las bases del enfoque epistemológico para este proyecto hay que añadir las consideraciones de Schütz (1993) al proponer el enfoque de su obra *La construcción significativa del mundo social*, partiendo del principio diltheyano de que los fenómenos sociales pertenecen al mundo del espíritu objetivo y que conforman

la totalidad del medio cultural, inteligible, pero no bajo la forma de leyes científicas convencionales. Para él, el principio básico de las ciencias sociales es la comprensión y descripción de los hechos, con una visión del mundo sin prejuicios, sin juicios de valor ni ideología política o moral. La sociología no especula, sino describe, es probabilística, no es filosofía de la existencia humana, su carácter esencial como ciencia y como conocimiento es ser comprensiva.

Todos los complejos fenómenos del mundo social retienen sin duda su significado, pero éste es precisamente el que los individuos implicados atribuyen a sus propios actos. La acción del individuo y el significado a que ésta apunta son lo único sujeto a la comprensión [...] (Además) sólo mediante tal comprensión de la acción individual puede la ciencia social acceder al significado de cada relación y estructura social. Puesto que éstas están, en último análisis, constituidas por la acción del individuo en el mundo social (que es significativo) (Schütz, 1993: 36).

Schütz asegura, sin una pretensión positivista y partiendo de una postura fenomenológica, que la conducta social ya es significativa cuando ocurre y que la significatividad de las estructuras y relaciones surge de los procesos de establecimiento y de comprensión de significado y de interpretación de las conductas del propio individuo y de otras personas; son procesos de autointerpretación y de interpretación.

Para efectos de aplicación y enfoque epistemológico, así como en la propuesta metodológica de este trabajo, hay que añadir, siguiendo a Schütz, que

El significado de las vivencias de una persona se construye para ella a medida que las va vivenciando. Aquí en el estrato más profundo de las vivencias que es accesible a la reflexión, debe buscarse la fuente última de los fenómenos de significado y comprensión y esto sólo puede develarse en la autoconciencia (Schütz, 1993: 42).

De aquí que la postura y el enfoque epistemológico implica y exige un acercamiento al otro, porque el significado es intersubjetivo, y posiblemente las acciones también lo son; pero, principalmente, para su comprensión, hay que acercarse al sujeto, al actor de la conducta social. La interpretación consiste entonces, en “tomar la manifestación como un signo de que el actor está experimentando ciertas vivencias conscientes, de las cuales sería un ejemplo el tener una intención” (Schütz, 1993: 43).

Schütz considera que es posible la comprensión de los significados subjetivos e intersubjetivos, si se accede a los procesos constituyentes que ocurren en la conciencia de la persona que produjo lo que es significativo. La captación máxima posible de significado subjetivo en el mundo social no puede expresarse en el nivel de sentido común. En este nivel la captación es superficial, es pertinente con la respuesta que se dará y se abandonará por parecer racional el significado manifiesto, es suficiente para responder de forma apropiada (Schütz, 1993).

Para efectos de comprender el significado de las acciones sociales, también hay que diferenciar, según el autor, entre la acción en proceso y el acto ya terminado y que la primera acción ha producido, entre la acción de otra persona y su acto. “Las vivencias que se nos presentan como hechos externos y sus consecuencias o cambios, indicadores de vivencias de otras personas y enfocarnos en su conducta mientras sucede o ya terminada” (Schütz, 1993: 69).

Sólo falta considerar, siguiendo al sociólogo austríaco, que

el significado de una vivencia no es de ninguna manera una nueva vivencia adicional y secundaria que se adjudique de algún modo a la primera. Tampoco es un predicado de una vivencia individual. El significado es una cierta manera de dirigir la mirada hacia un aspecto de una vivencia que nos pertenece (Schütz, 1993: 71).

De esta manera se ha pretendido delinear el enfoque y las bases epistemológicas para el acercamiento al objeto de estudio del presente trabajo. Toca ahora hacer el planteamiento metodológico para su aproximación y estudio.

Propuesta metodológica

Una vez considerada la construcción y búsqueda de los principales referentes conceptuales (formación, formación profesional, práctica, práctica educativa y práctica docente, entre otros), en torno al objeto de estudio del presente trabajo: las prácticas docentes de los estudiantes normalistas, parece llegado el momento de abordar la aproximación empírica en busca de los significados que se pueden

atribuir o que los propios estudiantes normalistas atribuyen a sus prácticas docentes en el marco de su proceso formativo profesional.

No se trata de elegir un método ya propuesto o establecido, o una serie de técnicas y estrategias para la investigación, sino de construir una metodología, un orden lógico y coherente, adecuado a los referentes conceptuales propuestos y a los elementos constituyentes de lo que se trata de identificar como objeto de estudio.

Se tratará de recuperar e identificar algunos de los significados que se pueden atribuir, o que los estudiantes normalistas asignan a sus prácticas, la forma como se construyen dichos significados, dado que los mismos no están establecidos ni definidos de antemano; sino que, como cualquier otro significado, parece tratarse de una construcción individual y compartida socialmente, ya sea en el proceso mismo de la construcción del significado o en el significado ya construido que se comparte explícita o implícitamente en el uso lingüístico y en la práctica de la cotidianidad de la docencia y la educación.

La propuesta metodológica comprende dos grandes fases o etapas de trabajo: recuperación de las acciones y los actos que constituyen los objetos a analizar, y el análisis propiamente de dicho de dichos objetos. Se habla de acciones como conductas y comportamientos observables de los actores que intervienen en la práctica, y se habla de actos lingüísticos y expresiones o actos de habla a través de los cuales los actores intercambian mensajes y se comunican entre ellos durante las prácticas.

El análisis, por otra parte, implica primeramente una identificación e interpretación de las acciones como fenómenos o hechos empíricos de comportamiento que ocurren durante las prácticas observadas, recuperadas y documentadas. En una siguiente fase, la de mayor significación para este estudio, se trata de analizar las acciones e interacciones sociales como significativas y como portadoras de significados, para luego realizar el análisis de los intercambios de actos de habla y de comunicación entre los actores de las prácticas docentes, las intervenciones del docente y de los estudiantes durante el desarrollo de los procesos de aprendizaje que ocurren en las prácticas docentes.

Primera fase de trabajo: recuperación de las acciones de la práctica docente y de expresiones discursivas en diálogos con los estudiantes normalistas

Los expertos en la recuperación y el estudio de la práctica docente (Bazdresch, 2000; Zabala, 2000; Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, Galván, 2016, Martínez, 2017) consideran que el punto de partida es la práctica misma, los hechos, las acciones; sin embargo, no se trata de fraccionar o dividir la práctica, porque la práctica es un todo unitario, aunque la aproximación a ella se haga por partes. Las acciones requieren ser identificadas y descritas no en forma anecdótica cotidiana como relato superficial, sino con

[...] una descripción mucho más precisa y profunda de la práctica, en la que se identifiquen los sucesos; pero también, y sobre todo, lo que no sucede pero queremos que suceda, lo que no se había previsto y acontece; aquello que olvidamos o reprimimos en las primeras descripciones, lo que no sabemos por qué pasa, pero de hecho pasa, y otros aspectos semejantes (Bazdresch, 2000: 52)

Con este texto, Bazdresch nos recuerda que, aunque haya prefiguraciones, no existen modelos ni esquemas preestablecidos de lo que ocurre en la práctica, y que, a pesar de las planeaciones y el diseño, toda práctica docente tiene mucho de imprevisto y de incidental. Se podría decir que cada práctica es única, ocurre una sola vez, como ocurre, y que, además, es irrepetible; por eso la necesidad de recuperarla y registrarla de modo que pueda convertirse en objeto de estudio y de análisis.

El mismo autor sugiere para la descripción, “enunciar tal como aparecen a la conciencia inmediata las acciones” (Bazdresch, 2000: 57) del quehacer docente, para no generar una descripción ficticia o imaginada, sino real; considera que hay que “distinguir descripciones de interpretaciones; distinguir hipótesis de argumentos y distinguir evidencias de suposiciones” (Bazdresch, 2000: 58). Advierte también sobre identificar las mediaciones, distinguiéndolas de las acciones intencionales objetivas del discurso sobre la práctica, reconociendo los supuestos implícitos en las acciones, a fin de ser analizados y comprendidos.

Otros autores varían en sus percepciones sobre las prácticas docentes. Zabala (2000) concibe la práctica como “algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc.” (Zabala, 2000: 14) Y desde una perspectiva de complejidad dinámica, pero con una cierta pretensión de simplicidad esquemática, define que “el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc.” (Zabala, 2000: 15)

Para este último autor, Zabala, es indispensable delimitar la unidad de análisis en la práctica, y se trata de la *actividad o tarea*. “Así podemos –continúa– considerar actividades, por ejemplo: una exposición, un debate, una lectura, una investigación bibliográfica, una toma de notas, una acción motivadora, una observación, una explicación, una ejercitación, el estudio, etc.” (Zabala, 2000: 15). Sin embargo, y en acuerdo con la postura de complejidad propuesta para este trabajo, tales unidades no pueden considerarse en forma aislada unas de otras, sino en relación y en donde, según su posición entre ellas pueden adquirir un valor y una significación particular en el conjunto, formando lo que él llama secuencias didácticas: “*conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos (o de aprendizaje), que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado*” (Zabala, 2000: 16), lo que no quiere decir que funcionen y se estructuren de acuerdo a un guion o patrón rígido preestablecido.

Para acercarse a la práctica; no basta la mirada o el enfoque epistemológico; es necesaria la aproximación por observación y la recuperación, mediante registro, de lo que ocurre, sean acciones, tareas, unidades o secuencias de acción.

Existen varias sugerencias acerca de la forma concreta de realizar un registro de las actividades o acciones de la práctica docente. García (1997) recuerda que “el registro permite: congelar la actuación, reconstruir el hecho y, posteriormente, darle sentido”. Establece también la regla de oro del registro: “dar cuenta sólo de

los hechos, de lo que ha pasado en la sesión de clase [...] (lo que implica liberarnos) de preconociones (y de prejuicios) que nos orientan más a evaluar las situaciones que a describirlas” (García, 1997: 40). Seguramente lo que pretende la autora es la búsqueda de aproximación y la recuperación de los hechos de la práctica; aunque resulta imposible, desde la visión adoptada en este trabajo, prescindir de las referencias que forman parte de la propia formación.

La misma investigadora Adriana P. García, propone como elementos que contiene un registro: **ubicación**, de manera que “cualquier persona que lo lea debe saber de qué se trata, quiénes participan en la sesión, etc.” (García, 1997: 40); **los hechos de la práctica**, todo lo sucedido y las actividades realizadas, incluyendo diálogos, no como una “transcripción plana”, sino ayudando a entender lo que pasa, y una **reflexión**, que no forma parte del registro estrictamente; pero que puede acotar con comentarios, observaciones, preguntas que ayudarán en el momento del análisis. Resulta así, que no es posible una consignación estrictamente objetiva y aséptica comprensivamente, de los hechos de la práctica.

Sugiere la autora la posibilidad de realizar un primer registro simple con información que permita reconstruir el hecho y, posteriormente, aunque en un plazo no mayor de 24 horas, elaborar un registro ampliado que dé cuenta de todo lo que pasó en la sesión, de cómo pasó, incluyendo las acotaciones necesarias para dar cuenta cabal que responda al interés del observador investigador.

Estos pueden ser los elementos básicos para la recuperación y el registro de las acciones de la práctica docente, no olvidando que la unidad básica de la práctica es la acción, noción que será abordada más adelante. En algunos casos los recursos técnicos como la grabación de audio y el video, la inclusión de imágenes o materiales gráficos podrán ser de gran ayuda para la recuperación directa de lo ocurrido. El documento final será el registro de la práctica docente.

Para el caso del presente estudio, se puede ya informar que se propuso y se realizó observación, recuperación y registro de algunas de las sesiones de prácticas desarrolladas por los estudiantes normalistas que cursan la Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.

El presente proyecto se desarrolló en el contexto institucional de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Esta institución fue fundada en la capital de dicha entidad y comenzó a operar en 1967, ante la necesidad de ofrecer en el estado de Guanajuato los programas de formación para profesores de educación básica en el nivel de secundaria, que por entonces no existía la entidad y los profesores tenían que desplazarse a la ciudad de México para hacer sus estudios en la Escuela Normal Superior de México.

Actualmente la educación normal superior que se imparte en la institución está identificada como Licenciatura en Educación Secundaria, con especialidades en las distintas asignaturas para ese nivel. Hoy, quienes asisten a los programas, ya no son profesores de educación primaria, como lo fue en sus orígenes y en los primeros años de funcionamiento, sino egresados de nivel medio superior que cursan la licenciatura con el carácter de formación inicial para la profesión de la docencia en secundaria, de manera que la formación que reciben constituye la vía de primer acceso a la preparación profesional y primer contacto con la docencia y la práctica educativa y docente.

Los estudios de licenciatura tienen una duración total de cuatro años, e incluyen una serie de actividades de acercamiento a la práctica docente. El cuarto año comprende prácticas intensivas docentes en escuelas secundarias con el acompañamiento de profesores asesores de la escuela normal superior y de los profesores titulares de la escuela secundaria donde realizan las prácticas.

Los grupos de estudiantes están integrados por jóvenes bachilleres que manifiestan interés por ser docentes. También es importante señalar que, tal vez como en muchas carreras, es frecuente que los estudiantes procedan de padres maestros o de familias que cuentan con algún familiar docente. La mayor parte de ellos son originarios de diversos municipios del estado y se hospedan durante la semana como estudiantes en la ciudad de Guanajuato. En general, la carrera y su campo de acción profesional no es desconocida para los jóvenes aspirantes. Ellos eligen, además, la especialidad que desean cursar, entre Español, Matemáticas,

Inglés, Telesecundaria, Historia, entre otras. Las actividades académicas se desarrollan de lunes a viernes en horarios variables durante todo el día.

Para identificar a la población, con que se realizó el estudio, se puede señalar que la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato cuenta actualmente con dos sedes (Guanajuato, Gto. y San José Iturbide, Gto.). Se seleccionó la modalidad escolarizada en la sede Guanajuato, Gto., por presentar el carácter de formación inicial, dirigida a egresados de educación media superior que desean formarse como docentes de educación secundaria. La población aludida durante el presente estudio, era de un total de 272 estudiantes en los cuatro grupos anuales (93 en 1º, 70 en 2º, 54 en 3º y 55 en 4º). Para realizar el estudio se buscó conformar una población muestra aleatoria con estudiantes de diversas especialidades a quienes se hizo la invitación para participar. La invitación fue abierta, de modo que fue voluntaria y libre la participación de los estudiantes en el proyecto. El grupo final del estudio fue de 20 estudiantes, entre un número aproximado de 25 estudiantes de diversos grados y especialidades que manifestaron interés y participaron por lo menos parcialmente en algunas de las actividades. Posteriormente se integraron otros estudiantes.

Otro elemento importante en esta fase del estudio fue la recuperación de las expresiones de los estudiantes normalistas, los sujetos participantes, para luego desentrañar en sus palabras y, a través de ellas, en sus acciones, los rasgos que otorgan significados a las acciones. De ahí que fue necesaria también la recuperación y el registro del discurso y de algunas conversaciones tipo entrevista, realizadas con los estudiantes normalistas participantes. También se consultaron algunos documentos académicos institucionales sobre las prácticas docentes, como reportes de observadores y algunas evaluaciones. El estudio interpretativo de las expresiones de los normalistas sobre sus prácticas, permitió acercarse a los significados de las mismas. Esta fue la parte analítica interpretativa del proceso de estudio, misma que se detalla en otro apartado.

Para buscar esta comprensión se propuso el diálogo bajo la forma de entrevista a profundidad. Se trató de buscar en el diálogo los contenidos y los

significados que brotan de las vivencias de los estudiantes. Contenidos y experiencias que permitieron recuperar e interpretar mediante la reconstrucción los significados de las acciones que integran las prácticas docentes en el contexto de la formación profesional para la docencia.

A fin de llevar a cabo la realización de una entrevista a profundidad con los estudiantes normalistas practicantes y con la intención de buscar los contenidos relativos a su proceso formativo, se elaboró una guía temática que fue utilizada por el entrevistador, como recurso de ubicación y orientación y no como cuestionario exhaustivo. Como instrumento quedó constituido por una serie de preguntas o ítems más o menos abiertos que se propusieron a cada estudiante, pidiéndole hablar libremente sobre cada uno de ellos.

La guía de entrevista (se adjunta en el área de anexos) incluía desde antecedentes personales y académicos, así como el origen de su elección de carrera, su idea sobre la formación para la docencia, pasando por su trayecto curricular para centrarse luego en el desarrollo de las prácticas de docencia y su impacto en la formación personal, académica y profesional. Se elaboró un registro técnico documental de todas las entrevistas realizadas. En algunos casos se tuvieron dos sesiones de entrevista, antes y después de las prácticas docentes.

También se recuperó la práctica docente de algunos de los estudiantes normalistas practicantes mediante la observación y el registro de las acciones en algunas sesiones de prácticas docentes de los estudiantes normalistas en los grupos de las escuelas secundarias donde se llevaron a cabo dichas prácticas. En todos los casos de observación, se contó con el acuerdo de los estudiantes normalistas practicantes.

Estos registros constituyen información valiosa sobre las prácticas realizadas y también fueron analizados en su sentido y en sus significados, conforme a la propuesta que se detalla en la segunda fase de trabajo. En el apartado siguiente se retoma la formulación de la propuesta metodológica.

Segunda fase de trabajo: análisis de las acciones de la práctica docente como acciones significativas y de las expresiones e interacciones discursivas de los estudiantes normalistas

Esta fase del trabajo se propone llevarla a cabo a través de una secuencia de tres tipos de acciones o momentos, sobre contenidos y con criterios diferentes en cada caso. El primer momento será dedicado al análisis de las acciones constitutivas de las prácticas docentes; el segundo momento se orientará al estudio de las acciones como acciones sociales, desde el punto de vista de la sociología comprensiva, que contempla las acciones sociales como generadoras y portadoras de significados. Finalmente, en el tercer momento se abordará el análisis de las interacciones dialogales en los procesos de aprendizaje que se llevarán a cabo durante las prácticas docentes.

Cabe aclarar que la propuesta de análisis aquí planteada para su desarrollo en tres tipos de acciones, momentos o etapas, puede abarcar un estudio más completo de las acciones de la práctica docente y que dependiendo del estudio y de los objetivos y fines que se persigan, se puede enfocar uno, otro o todos los aspectos del análisis. En el presente estudio el propósito es enfocar e identificar los significados, por lo menos algunos de ellos, de dichas acciones; sin embargo, para integrar la visión metodológica del estudio de las acciones de la práctica docente, se presenta completa en todas sus fases la propuesta de análisis, dejando abierta la posibilidad de abordar aspectos significativos de las prácticas docentes de los estudiantes normalistas.

Las acciones constitutivas de la práctica docente

Sobre el primer tipo y momento de análisis y, dado que el objetivo del presente trabajo es el estudio de los significados que se pueden atribuir, o que los estudiantes normalistas atribuyen a sus prácticas docentes, no se tratará de agotar la fase empírica completa de análisis de la propuesta metodológica, salvo que en algún caso signifique un aporte importante para la comprensión de los significados. Se

incluye aquí esta fase, como ya se dijo antes, para tener una visión completa de la propuesta metodológica.

Durante el pasado siglo XX y dentro del proceso de desarrollo de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación, así como en el intento de incorporar nuevos enfoques para el estudio de los fenómenos sociales y humanos, como la etnografía, la fenomenología, la hermenéutica y el interaccionismo simbólico, la vida de las aulas y las prácticas cotidianas de la educación y de la docencia se fueron identificando como un nuevo objeto de estudio que no tardó en revelar su gran complejidad. Zabala (2000) lo expresa diciendo que

La estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y las condiciones físicas existentes, etc. Pero la práctica es algo fluido, huidizo, difícil de delimitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos, etc. (Zabala, 2000: 14).

Fierro y Fortoul (2017), refiriéndose a lo que muestran las descripciones y relatos de la vida en las aulas, hablan de

[...] voces de los estudiantes interactuando entre sí, con sus docentes, y ante una determinada tarea asignada. [...] entramados de intercambios simultáneos, diversos y aun contradictorios, que siguen su propia lógica, la cual compite en interés y fuerza con las intenciones del docente y las de los propios alumnos, así como con el encargo institucional y las expectativas sociales depositadas en este quehacer (Fierro y Fortoul, 2017: 22).

Ante este complejo panorama, no hay un camino preestablecido para alcanzar su comprensión y explicación. Bazdresch (2000) se pregunta: *¿Cómo acercarse a evidenciar la coherencia “realmente construida” en la práctica educativa?* (Bazdresch, 2000: 51). Además, es necesario considerar que, a partir de los propósitos y finalidades de cada estudio, sea para lograr la calidad (Malpica, 2012), para proyectar una intervención y una mejora (Bazdresch, 2000), para construir la realidad del *currículum* (Gimeno, 1998), para apoyar y fortalecer los procesos de formación profesional para la docencia, como en este proyecto, o simplemente para conocer y comprender los procesos que se viven en la práctica

cotidiana del aula y de la cual el docente no solo es el agente directo, sino el principal responsable, su estudio y análisis se hace indispensable. Para el docente

el mayor desafío radica en su capacidad para reconocer, para darse cuenta, lo que está aconteciendo en el aula y darle cauce. Identificar la manera en que sus intervenciones son recibidas por los estudiantes y las formas diversas en que, a su vez, ellos responden a las interpelaciones y tareas a que son convocados; reconocer la manera en que propósitos de aprendizaje, objetos culturales y tareas son constantemente ajustados y resignificados [...] (Fierro y Fortoul, 2017: 30).

Con estas consideraciones de las investigadoras, se formula la propuesta metodológica para el análisis de las acciones de la práctica docente. La presente propuesta se ha construido, no por el análisis mismo, sino con la mira de llegar a identificar o descubrir los significados que se les pueden atribuir o que los estudiantes normalistas atribuyen a sus prácticas, propiciando así la realización y el desarrollo de la reflexión sobre la propia práctica como parte del proceso formativo.

El constitutivo esencial y básico de la práctica docente es la **acción**. Zabala (2000) propone delimitar como unidad de análisis la *actividad o tarea*; sin embargo, estas nociones ya presentan cierta complejidad que es necesario desplegar para su comprensión; por lo que aquí se asume como unidad cada acción. Acción es toda conducta o comportamiento no instintivo, ni meramente reactivo, mecanizado, automatizado, pasivo o fisiológico que pasa, por lo menos en algún momento por la corriente de la vivencia o de la conciencia y que, por ese mismo hecho, es portadora de un sentido y de un significado. Bazdresch (2000) identifica este aspecto como *intencional*: “Práctica es la acción dirigida con fines conscientes” (Bazdresch, 2000: 41).

Las acciones que constituyen las prácticas docentes, que ocurren y concurren como parte de un proceso docente, pueden ser analizadas como hechos o fenómenos materiales y observables. “La *acción* está ligada al suceso que le da existencia” (Bazdresch, 2000: 41) Otra cosa será, en un segundo momento, analizarlas comprensivamente para identificar los significados de los que son portadoras.

Como hechos empíricos, las acciones humanas generalmente implican un movimiento o cambio que las hacen visibles y que permiten ubicarlas en el tiempo, en relación con un antes y un después, y en el espacio. Pueden ser identificadas mediante un nombre que permite reconocerlas. Como acciones tienen un principio y un final y son susceptibles de duración o medición del tiempo en el que ocurren. Es la duración natural del tiempo externo homogéneo, espacializado y cuantificado; no la duración personal del tiempo interior que se vive en el tiempo de la corriente de la vivencia humana (Bergson, citado por Schütz, 1993). En relación con el tiempo, también se puede identificar la velocidad o el ritmo.

Primeros rasgos identificables de toda acción: *ubicación* en el tiempo y en el espacio, *inicio, final y duración, ritmo, identificación* mediante un nombre.

En toda acción humana interviene un sujeto individual o colectivo que es quien la realiza. Generalmente, si la acción es transitiva, existe también un objeto sobre el que se realiza la acción, es quien la sufre o la padece. En la sintaxis gramatical es el objeto directo. Si la acción es intransitiva, ocurre y se completa en el sujeto mismo; no hay objeto. Siguiendo el modelo gramatical, puede haber también un objeto indirecto, quien recibe el daño o provecho de la acción; hay acciones reflexivas, que realiza el sujeto sobre sí mismo, y hay acciones recíprocas, que se realizan mutuamente entre dos sujetos.

Nuevos rasgos identificables de toda acción: *sujeto* que realiza la acción, *acción transitiva* se cumple sobre un *objeto directo* que sufre o padece la acción directamente, *objeto indirecto, acción intransitiva, reflexiva o recíproca*.

Hay acciones simples, que desarrollan parcialmente una acción mayor, compuestas que constituyen una serie o curso de acciones simples que concurren para completar un resultado. Acciones como preparar un café o disponer la computadora para hacer o realizar una tarea son acciones que se pueden descomponer en acciones más simples o pasos que las conforman hasta lograr el efecto o resultado, que puede ser inmediato o mediato. Sin embargo, como ya se apuntó antes, no hay que confundir lo compuesto con lo complejo; no son

equivalentes. Lo complejo no está formado por elementos simples, lo complejo es irreducible a partes.

Otros componentes empíricos de la acción pueden ser el contexto o circunstancia, en donde se pueden identificar factores que pueden ser determinantes, favorables o desfavorables para la acción.

Tercer grupo de rasgos identificables en las acciones humanas: su *estructura o composición* que la puede identificar como simple o compuesta, y en este último rasgo, la secuencia u orden de las acciones simples; el *contexto o circunstancia* y *los factores determinantes o no, que facilitan o dificultan* la acción.

Las acciones pueden constituir secuencias cuando se siguen unas a otras. También pueden ocurrir varias acciones simultáneamente o pueden repetirse varias veces, aunque nunca serán idénticas dos acciones. De las secuencias, de las asociaciones y de las repeticiones se pueden derivar ciertas lógicas que pueden explicar o contribuir a explicar las acciones de la práctica docente.

Otros elementos importantes en la acción son los medios o instrumentos con que se llevan a cabo las acciones. Hablar de medios lleva a hablar también de fines; aunque estos ya no son observables ni materiales, pues están vinculados con las intenciones y las motivaciones del sujeto de la acción. Estos componentes abren el camino para hablar del sentido de las acciones, y, por lo tanto, de los significados de las mismas, aspectos que ya son considerados en el siguiente momento del análisis como acciones portadoras de significado.

El resultado de esta fase de análisis es el reconocimiento, la identificación y la descripción de una conducta ocurrida dentro de la práctica docente o de cualquier otra actividad, una conducta que constituye un hecho observable y que es considerado, para el caso, constituyente de la práctica docente. Este es el nivel elemental del análisis y en algunos casos se puede obviar, de acuerdo con los fines de cada proyecto, como en el caso de este estudio que se centra en la búsqueda de significados, pero que no excluye ni rechaza la posibilidad de este nivel.

Las acciones como acciones sociales generadoras y portadoras de significados

Para desarrollar el presente apartado se considera necesario hacer una distinción importante en relación con el significado de las acciones humanas. Cuando se dice que una acción, un hecho o incluso un objeto tiene significado para alguien, se puede hacer y, para efectos del presente estudio, es necesario hacer una distinción entre **tener significado** y **tener un significado**. Cuando se habla de tener significado, sin precisar de qué significado se trata, se está destacando la acción, el hecho o el objeto como significativo en sí mismo, como importante para la persona, como algo que merece la atención y la plena consciencia, como algo que se destaca en la corriente de vivencias de quien se trate. En este caso, la acción es significativa, es importante; a veces se dice: “para mí, esto tiene un gran significado”, “tal acción o acontecimiento fue o es muy significativo”. En estos casos, se destaca solo cierta naturaleza de la acción o del hecho, un modo de ser o de aparecer a la consciencia de la persona, aunque no se identifique el contenido particular de dicho significado. Su contenido es más emotivo, afectivo y valoral, el peso de la consciencia está en la apreciación o valoración que se hace de la acción o del hecho. Es lo que Schütz llama “significatividad” de la vivencia.

Es equívoco decir que las vivencias *tienen* significado. El significado no reside en la vivencia. Antes bien, son significativas las vivencias que se captan reflexivamente. El significado es la *manera* en que el yo considera su vivencia, reside en la actitud del yo hacia esa parte de su corriente de la conciencia que ya ha fluido hacia su “duración transcurrida” (Schütz, 1993: 99).

En el segundo caso lo significativo de la acción tiene un contenido semántico, además del contenido afectivo y valoral. En este caso se pregunta por el qué de ese significado y se busca un referente lingüístico y semántico: “¿qué significa esto?”, “para mí, esto significa... (y se añade un sustantivo o un término portador de significado particular)”, o “significa que... (y se nombra o se describe una acción o hecho)”. Para este segundo caso se hace uso del lenguaje en busca de las palabras que pueden expresar el significado que se piensa o que pueden hacer alguna referencia cercana al mismo. En este segundo caso el significado no está directamente en la naturaleza de la acción o del hecho, no está en la importancia o

valoración que se hace, sino en la interpretación que se hace al expresar no solo el estado subjetivo de la consciencia, sino al expresar un referente para tratar de identificar y comprender de alguna manera el estado subjetivo de significación.

Dado que se trata de un aspecto medular del análisis de las acciones que constituyen la práctica y, en particular la práctica docente y la práctica educativa, se propone distinguir en este apartado del análisis el enfoque de la comprensión de las acciones humanas significativas como acciones sociales, y el enfoque del análisis en el campo de la semántica que proporciona el estudio del lenguaje.

Un primer acercamiento para el análisis de las acciones humanas como acciones sociales y, por lo tanto, como acciones generadoras y portadoras de significado se puede encontrar en el enfoque de la sociología comprensiva, inspirada en la visión de Weber y en los aportes de los sociólogos que exploran desde la fenomenología las acciones humanas como acciones sociales, como Alfred Schütz (1993) en *La construcción significativa del mundo social*, Peter L. Berger y Thomas Luckmann (2012) en *La construcción social de la realidad*, entre otros.

Desde este enfoque, las acciones humanas adquieren una nueva dimensión que es la interioridad o subjetividad y cuando se relacionan unos con otros o interactúan entre ellos, se trata entonces de una acción social que tiene significado.

Schütz, para llegar a la comprensión, que es el verdadero carácter de la sociología, y que en Weber se caracteriza como comprensiva, propone el método de reducir “el mundo del espíritu objetivo”:

Esta ciencia debe estudiar la conducta social interpretando su significado subjetivo tal como se lo encuentra en las intenciones de los individuos. El propósito, entonces, es el de interpretar las acciones de los individuos en el mundo social y la manera en que éstos dan significado a los fenómenos sociales. [...] (Se trata de) develar la estructura del mundo social como una estructura de significados intencionales e inteligibles (Schütz, 1993: 36-37).

¿Cuál es la vía metodológica que propone Schütz (1993) para acercarse a la acción humana y a la vida social y desentrañar los significados? Para él. “la conducta humana ya es significativa cuando ocurre, y es inteligible en el nivel de la

vida diaria, aunque, sin duda, en una forma vaga y confusa” (Schütz, 1993: 40). Lo que se puede entender como que el significado no viene después, no llega con la revivencia. Hay que aclarar esa vaguedad, y para ello hay que seguir “varias etapas en cada una de las cuales ocurre un reordenamiento de la estructura significativa. Esto se produce tomando el contenido significativo ya clarificado y reinterpretándolo en función de su sustrato en la vivencia” (Schütz, 1993: 40). Se trata pues de buscar ese ordenamiento que estructura los significados haciéndolos comprensivos, no solo para el individuo mismo, sino para el intérprete de la vida social.

Hay que recordar que el significado inicial está ligado directamente a la acción. Schütz sigue a Weber para decir que “la acción es significativa para el que actúa; eso es lo que distingue la acción de la mera conducta [...] Toda acción dirigida hacia un objeto es *ipso facto* significativa” (Schütz, 1993: 45), y es acción social cuando se basa y se relaciona o se dirige a la conducta de otros. Es acción social si se enfoca hacia un “tú”. Y esto se produce en varios niveles de profundidad.

Siguiendo a Weber, también, señala que una conducta significativa es una conducta racional, teleológica, orientada por valores; pero, sobre todo, es una conducta motivada, es una conducta intencionada, por lo tanto, inteligible.

Schütz hace una serie de reflexiones que constituyen un aporte muy valioso para el análisis del significado que convierte las acciones humanas en acción social. Señala que todos los complejos fenómenos del mundo social retienen su significado; pero este es precisamente el que los individuos implicados atribuyen a sus propios actos. Luego, el significado social se produce a partir de los significados individuales, pero en experiencias intersubjetivas y solo mediante la comprensión de la acción individual puede la ciencia social acceder al significado de cada relación y estructura social, puesto que están coconstituidas por las acciones individuales dentro del mundo social. Lo social no es la suma de individualidades porque cada individualidad es también un complejo de procesos intersubjetivos.

El significado también se produce en el nivel del sentido común antes de convertirse en objeto de la ciencia social. En el proceso de vivir, vivenciamos nuestros actos como significativos, damos por sentado que los demás también

vivencian sus acciones como significativas de la misma manera que lo hacemos todos, lo que genera la creencia de que nuestras interpretaciones son adecuadas.

Los significados se producen en el interior de los individuos, ya sea por autointerpretación o por interpretación de las conductas de otras personas.

De acuerdo con esto

El significado de las vivencias de una persona se construye para ella a medida que las va vivenciando. Aquí en el estrato más profundo de las vivencias que es accesible a la reflexión debe buscarse la fuente última de los fenómenos de significado y comprensión, y esto sólo puede develarse en la autoconsciencia (Schütz, 1993: 42).

En refuerzo de esta idea, Schütz invoca a Husserl cuando afirma que “el establecimiento de significado es el acto por el cual un individuo da significado a un cierto trozo de conducta, un signo o un objeto cultural” (Citado por Schütz, 1993: 42). Y esto lo hace a partir de la corriente de la conciencia ya vivenciada. También se apoya en Weber, en el mismo espacio, para decir que la acción significativa es una acción que en virtud del significado subjetivo que le atribuye el individuo, toma cuenta de la conducta de los otros y de acuerdo con ello, orienta su propio curso.

Así pues, para ser significativa, toda acción, además de dirigirse hacia un objeto, se basa y se orienta hacia la conducta de otro, se da cuenta de su significado y lo interpreta basándose precisamente en esa conducta del otro.

Para establecer límites de la conducta significativa, establece la “conducta efectual” como una conducta inconsciente, carente de significado o que, en todo caso su significado reside en la ejecución misma. Ve también límites en ciertos tipos de acción con “significado subjetivo típicamente apropiado, atribuible a algunos actores [...] que se repiten con frecuencia en el mismo individuo, costumbres, usos, conducta tradicional” (Schütz, 1993: 45). Tal vez esta observación pueda ser aplicada para interpretar muchas de las conductas repetitivas que se presentan en los practicantes de la docencia, ya que el autor las considera reacciones casi automáticas a estímulos habituales que guían la conducta, siguiendo aparentemente ciertos patrones.

La “orientación teleológica” puede ser otro límite de la acción significativa, puesto que se orienta por fines y valores y puede presuponer que el significado de la acción es idéntico al motivo de la acción. También observa que la mayoría de las acciones cotidianas no tienen significado porque son automáticas. Sin embargo, reconoce que ninguna vivencia está enteramente desprovista de significado.

Una distinción importante del autor se refiere a la diferencia entre significado subjetivo y objetivo. El significado subjetivo se produce en el interior y en la vivencia de un individuo, carece de contenido empírico (el propio cuerpo no es más que el campo de expresión del yo) y no tiene por qué ser idéntico al significado que su conducta externa percibida tiene o puede tener para el observador, ya que ni la observación directa da todo el significado subjetivo.

Dice Schütz que, si hay dos observadores, hay tres significados: uno subjetivo del actor y dos objetivos de los observadores, de modo que una acción sólo tiene un significado subjetivo: el del actor mismo, por lo que es muy difícil lograr una comprensión clara de la naturaleza del significado subjetivo. Hay un mundo interno para cada sujeto; mientras que el mundo externo es público y es igual para todos, aunque pueda ser percibido en forma diferente por cada uno. Una conclusión obvia para Schütz, y fundamental para este estudio, es que el significado se constituye como un fenómeno intersubjetivo. Esta afirmación puede ser una premisa para la comprensión de las prácticas docentes, ya que ocurren siempre en una relación entre, por lo menos, dos sujetos que interactúan y se comunican.

El significado subjetivo puede ser concretado en las expresiones de todo tipo que produce el actor, ya que cualquier expresión presupone un mensaje y un receptor. No obstante, no todas las expresiones que suponen significados subjetivos pueden comprenderse o interpretarse con la observación; pueden variar los lenguajes, la ubicación, el contexto, y, por supuesto, los significados.

Respecto al significado objetivo, se puede decir que pertenece al mundo externo. Cuando hablamos de significado objetivo nos referimos a contextos amplios de significado (del mundo de todos). Atribuimos significado objetivo a ciertas objetividades ideales tales como los signos de dominio común, el lenguaje.

Esas subjetividades ideales son significativas e inteligibles por sí mismas, prescindiendo del hecho de que alguien las piense o las utilice, ejemplo: $2 + 2 = 4$. Constituyen el contenido significativo de los grandes sistemas del lenguaje, el arte, la ciencia, etc. Una expresión es objetiva si impone su significado por la mera acción del contenido manifestado y puede ser comprendida sin tener en cuenta la persona que la pronuncia o las circunstancias en que se pronuncia,

Estas consideraciones dan lugar, según Schütz, a dos tipos de observación y, consecuentemente, a dos tipos de comprensión: una comprensión observacional o directa, que consiste esencialmente en la comprensión que ejercitamos en la vida diaria en nuestras relaciones directas con las demás personas. También hay una comprensión motivacional que permite establecer el significado subjetivo; no está vinculada con el mundo de la realidad social directamente vivenciada. No toma como punto de partida una acción en curso. Su objeto es el acto cumplido. El motivo puede estar en función del origen o del fin y parte de la base de un significado objetivo pero que indica y supone la existencia de un significado subjetivo.

Esta comprensión no toma tanto en cuenta el contenido de las expresiones, no tanto lo que dice el sujeto; sino el cómo, el porqué y el para qué lo dice, ya que las expresiones son subjetivas y ocasionales, por lo tanto, su significado es ocasional y depende de la situación y de las circunstancias y condiciones del sujeto.

Pero ¿cómo se construye entonces el significado?, ¿de dónde surge?, ¿cómo se produce? Este es un punto clave para este estudio que pretende descubrir los significados posibles y los que construyen los estudiantes normalistas en relación con sus prácticas docentes.

Para Schütz

[...] *el significado es una cierta manera de dirigir la mirada hacia un aspecto de una vivencia que nos pertenece. Se “selecciona” así ese aspecto, que se vuelve discreto mediante un Acto reflexivo. El significado indica, por lo tanto, una actitud peculiar por parte del yo hacia el flujo de la propia duración (Schütz, 1993: 71).*

Lo que hace significativa una acción o una vivencia, es entonces, la mirada de cierta manera, mirada atenta, mirada consciente, mirada reflexiva. Atribuir

significado a una acción o a un hecho es, en primer lugar, considerarlo significativo, considerar dicha acción o el hecho como objeto de la intencionalidad husserliana, identificarla en el campo de la conciencia, considerar que su naturaleza como vivencia se destaca sobre otras vivencias de la corriente y flujo de la conciencia.

El siguiente paso es descubrir qué significado se le asigna ahora en el intercambio de vivencias y en el espacio de la intersubjetividad en donde ya se puede conectar con otras vivencias y con otros significados ajenos.

Un segundo aspecto tiene que ver con la asignación de significados que pueden ser compartidos, que pueden ser expresables y, por lo tanto, que pueden ser objeto de comprensión e interpretación. Para ello, Schütz (1993) establece que ese acto de atención implica “el ordenamiento de esa vivencia dentro del contexto de la experiencia que está disponible” (Schütz, 1993:107), y ese ordenamiento se hace a través de esquemas o contextos estructurales que participan y se requieren para la construcción de un significado concreto referido a un objeto externo. Se produce así el reconocimiento o autoexplicación dentro de la configuración total de nuestra experiencia que puede ser compartida, desde el momento en que nos podemos poner en lugar de otro, identificando nuestras vivencias con las suyas.

Aquí surge la noción de signo. Schütz explica

cómo se constituye un signo en la mente del intérprete. Decimos que existe entre el signo y lo que éste significa, la relación de representación. Cuando observamos un símbolo, que es siempre en sentido amplio un objeto externo, no lo miramos *como objeto* sino *como representativo* de algo más. Cuando “comprendemos” un signo, nuestra atención no se enfoca sobre el signo mismo sino sobre aquello en lugar de lo cual éste está (Schütz, 1993: 148).

De esta manera, siguiendo a Schütz, se entra en el estudio del signo como portador de significado concreto, se propone entonces una revisión y exploración de lo que en el campo de la lingüística y de la reflexión filosófica se ha construido sobre la noción de significado a fin de establecer algunas premisas para la búsqueda de los significados construidos y el proceso mismo de su construcción. Como segundo paso se intentará abordar la aproximación psicológica y sociológica sobre las formas como se construyen los significados en los usos lingüísticos y en

los intercambios y relaciones de intersubjetividad en el espacio de las prácticas sociales, para, finalmente, llevar a cabo, mediante los recursos de la observación y de la entrevista y su correspondiente análisis e interpretación, la búsqueda empírica de las evidencias sobre los significados que los estudiantes normalistas atribuyen a sus prácticas docentes.

En el primer punto resulta casi obligado recuperar la propuesta saussureana sobre el significado como componente fundamental del signo lingüístico en su teoría del signo. Para el lingüista suizo, el signo lingüístico es “una entidad psíquica de dos caras”, elementos íntimamente unidos que se reclaman recíprocamente: concepto e imagen acústica (Saussure, 1945: 92). Nótese que en su planteamiento inicial no habla de cosas u objetos como referentes de las palabras, sino de conceptos, creaciones mentales. El significado no son las cosas. Tampoco se trata, según él, de “ideas completamente hechas preexistentes a las palabras [...] Los términos implicados en el signo lingüístico son ambos psíquicos y están unidos en nuestro cerebro por un vínculo de asociación” (Saussure, 1945: 91).

De acuerdo a esta teoría, lo que unen los signos lingüísticos no son nombres con cosas de la realidad que corresponden a tales nombres, sino conceptos con imágenes acústicas, y para evitar cualquier posible ambigüedad de esta expresión, establece que

La ambigüedad desaparecería si designáramos las tres nociones aquí presentes por medio de nombres que se relacionen recíprocamente al mismo tiempo que se opongan. Y proponemos conservar la palabra signo para designar el conjunto, y reemplazar concepto e imagen acústica respectivamente con significado y significante; estos dos últimos términos tienen la ventaja de señalar la oposición que los separa, sea entre ellos dos, sea del total de que forman parte (Saussure, 1945: 93).

Lo dicho aquí sobre el significado del signo lingüístico se confirma y se fortalece con los principios que el mismo Saussure establece sobre el signo: *el signo lingüístico*, a diferencia del símbolo, que no es nunca completamente arbitrario, es *arbitrario* o *inmotivado*, “con relación al significado, con el cual no guarda en la realidad ningún lazo natural” (Saussure, 1945: 94) o lógico, mientras que el símbolo sí guarda un cierto vínculo de relación entre significado y significante. Sin embargo,

el significado no depende de la libre elección del hablante, ya que “no está en manos del individuo el cambiar nada en un signo una vez establecido por un grupo lingüístico” (Saussure, 1945: 94).

No es el caso de los significados que atribuyen los estudiantes a sus prácticas docentes, porque no se trata de signos lingüísticos únicamente, sino se trata de acciones que adquieren significados particulares para quienes las realizan o experimentan, significados que son el resultado de un proceso, a veces, de reflexión e interpretación en el que se crean nuevos significados. No se trata pues de una convención social que aporte significados ya hechos a través de hábitos colectivos (Saussure), sino de procesos individuales y personales de autoconstrucción de significados a través de las propias vivencias y experiencias en la construcción y en la conformación de una identidad personal.

Saussure (1945) también estudió las variaciones en la relación entre significado y significante, de modo que, como resultado de los procesos sociales y de la vida social de una lengua, se producen desplazamientos en esta relación que dan lugar a otros caracteres del signo lingüístico como son la inmutabilidad que se deriva del uso y de la pertenencia de la lengua a un conglomerado social, y la mutabilidad, que explica los cambios que sufre una lengua a través del tiempo, más allá de los usos particulares de la misma.

Otros aspectos importantes que estudia Saussure y que pueden tener implicaciones al tratar de identificar significados es lo que él llama *identidad*, *realidad* y *valor* lingüístico. La *identidad* se refiere a la reciprocidad en la relación de correspondencia entre una “porción de sonoridad” o “trozo fónico” y la significación que contiene. A veces hay variaciones en la entonación o en el volumen, diferencias fónicas apreciables que afectan la identidad fónica y semántica de una misma palabra utilizada en frases diferentes dentro de un mismo texto o discurso (Saussure, 1945).

Por otra parte, la *realidad* sincrónica de los signos lingüísticos sería la correspondencia real de factores constitutivos con el sistema de la lengua en un momento histórico dado y no con conceptos forjados por los gramáticos que

pretenden ir más allá de sus determinaciones. Las entidades concretas de la lengua se presentan en la realidad de su uso lingüístico y no necesariamente en otros enfoques o criterios como la lógica.

Tal vez el elemento más importante asociado al significado de un signo, es el valor que se le atribuye en virtud de las relaciones y las reglas que se siguen en el sistema de la lengua. No hay ideas ni significados preestablecidos. El pensamiento es una especie de universo flotante, dice Saussure, y no se acomoda a moldes, sino que se divide y se subdivide sobre un plano indefinido de ideas confusas y de sonidos. El valor de las unidades lingüísticas no es impuesto desde fuera, es relativo y arbitrario. Como hecho social es la colectividad quien establece los valores de uso mediante el consenso. No es el individuo hablante capaz de fijar valores. Más allá de la unión de un sonido con un concepto, el valor de los signos que forman el sistema, no proviene de la suma o el conjunto de todos, sino de la validez que le asigna la totalidad social y solidaria. El valor de una palabra no es el significado, es la propiedad que tiene de representar una idea.

La relación que une significado y significante es también “la contraparte de los otros signos de la lengua [...] (de modo que) todos los términos son solidarios y [...] el valor de cada uno no resulta más que de la presencia simultánea de los otros” (Saussure, 1945: 138). El significado como valor surge de la unión entre significante y contenido en cada signo; pero su valor como signo surge del sistema de todos los signos, de la similitud y desemejanza entre un signo y otro del mismo sistema. Así, los sinónimos se limitan recíprocamente por su oposición o se enriquecen por su proximidad. “El valor de todo término está determinado por lo que le rodea” (Saussure, 1945: 140). Esto sucede también con las entidades gramaticales (tiempos verbales, género, número, caso, etc.) “Los valores emanan del sistema” (Saussure, 1945: 141).

Estas aportaciones de la lingüística saussureana pueden resultar muy valiosas en el momento de deslindar los significados atribuibles a las prácticas docentes. Se ha dicho con anterioridad que las prácticas docentes y las acciones que las integran no tienen significados predeterminados y la visión del lingüista suizo

orienta algunas vías posibles para la identificación y construcción de los significados que los estudiantes les pueden atribuir.

Si se adopta esta propuesta como principio para el presente estudio; aunque los significados en general no surgen de la nada ni son espontáneos, y se podría decir que lingüísticamente están determinados, los significados que aquí se buscan, son los que construye el practicante normalista para atribuir significado a sus acciones personales. En este sentido, como acciones que se producen ante la conciencia del sujeto, no están ya definidos previamente a las prácticas docentes como acciones personales únicas o como intercambios sociales, y los estudiantes normalistas no pueden invocar un significado ya predefinido para sus acciones y sus experiencias, sin embargo, sí pueden hacer uso del lenguaje como instrumento referencial para atribuir significados como semejanzas, como proximidades o alejamientos semánticos en relación con los términos de uso común en la lengua.

Sobre la noción de significado a que se refiere este punto, ya existe un primer debate entre Platón y Aristóteles. El primero, en una especie de “anclaje ontológico” (Düring, 1987) creacionista de tipo “bíblico” del lenguaje, sostiene que “existe un sistema de palabras con significaciones fijas, que fueron creadas por un dador de nombres y corresponden exactamente a las cosas del mundo sensible y que, por ende, representan un sistema de significaciones puras [...]” (Düring, 1987: 115).

La postura de Aristóteles difiere completamente de su maestro en cuanto al origen y comprobación del significado de una palabra. Platón “llegaba al sentido y a la significación “verdadera” de una palabra [...] sólo mediante examen dialéctico y por el método de la división” (Düring, 1987: 116) racional; mientras que Aristóteles “consideraba la averiguación sobre el significado de la palabra solo como llegar a un entendimiento, pero no como objeto del pensar científico (Düring, 1987: 116).

Agustín de Hipona, en su momento, sigue de cerca a Platón al afirmar que los signos son la representación de la cosa misma y que “no hay signo sin cosa significada” (San Agustín, 1996: 70). Sin embargo, poco después en su diálogo con Adeodato, establece que “nada se enseña sin signos, y que **debemos apreciar más el concepto mismo que los signos, por medio de los cuales conocemos**

(el resaltado es del autor); aunque no todo [referente] que se significa puede ser mejor que sus signos” (San Agustín, 1996:121).

Muchos filósofos posteriores han señalado de distintas maneras estos dos aspectos fundamentales en el significado de los signos: “un nombre, un concepto o una esencia [...] usado con el fin de delimitar la referencia; y el objeto al cual el nombre, el concepto o la esencia hacen referencia” (Moravia, S., 2012: 963).

Coinciden entonces con la visión lingüística saussureana de que el significado no hace referencia directamente al objeto o la cosa designada, sino al concepto relativo de que se trata.

Los dos aspectos del significado son inseparables; el segundo (el objeto material) es una *función* del primero porque es el nombre o concepto que determina a cuál objeto puede o no dirigirse la referencia. Pero los dos aspectos no se identifican entre sí, ya que el objeto puede ser el mismo mientras que el nombre o concepto empleado para la referencia es diferente [...] Tampoco las determinaciones que tienen el mismo objeto pueden ser consideradas equivalentes porque no son sustituibles una por otra (Moravia, S., 2012: 963).

Los estoicos llamaron a estos dos aspectos del significado, significación y suposición o “representación racional”. En la lógica moderna se habla a veces de comprensión y extensión, otras veces de denotación y connotación. Otros filósofos como Peirce, Morris (2003) le llaman designado al objeto e intérprete al concepto, por lo que estudiar el significado no es estudiar los objetos reales, las cosas de la naturaleza o las creaciones materiales humanas, sino los conceptos y las relaciones que entre ellos se establecen en el lenguaje personal y en la interacción e intersubjetividad social. Se hace necesario pues, acudir a las personas para conocer qué significados atribuyen a las acciones y cómo construyen dichos significados.

En este trabajo se propone el estudio de los significados que se pueden atribuir o que los estudiantes normalistas atribuyen a sus prácticas docentes. Se parte de que dichos significados no existen ni están dados ya, previos a la acción o a la recuperación y reflexión sobre la misma; en este sentido no son objetivos y, por lo tanto, no pueden ser consultados en un diccionario o vocabulario de prácticas docentes. Estos significados se construyen en la interioridad de las personas de los

estudiantes practicantes. Se podría pensar, que se pretende conocer la interioridad personal de los estudiantes; pero no se trata de esto, sino de conocer las manifestaciones de dicha interioridad a través de las expresiones. Se asume la dificultad y la imposibilidad de penetrar en la interioridad de una persona y solo la posibilidad de escuchar y dialogar para tratar de comprender.

Si la interioridad de una persona se manifiesta a través de sus acciones y de sus palabras, pueden ser estas las dos vías para acceder a su interioridad. Pero no se pretende conocer la interioridad, sino solo los significados de las acciones que constituyen la práctica. Se pueden observar las acciones y se puede hacer uso del lenguaje para pedir a los estudiantes que exterioricen sus ideas y sus vivencias interiores presentes en las acciones de la práctica. Se adopta entonces la búsqueda de conocimiento y comprensión de las prácticas y sus significados a través del lenguaje. Un proceso de representación, de comprensión y de interpretación.

Se parte de que el lenguaje, como construcción colectiva es utilizado por los individuos cuando necesitan expresarse, expresar y compartir las ideas que surgen de la interioridad y las palabras con las que tratan de interpretar su realidad interior y la realidad percibida del mundo. Solo mediante el estudio, el análisis y la interpretación del lenguaje se puede llegar a su conocimiento y comprensión.

No es el objetivo de este trabajo llegar a la conciencia o a las vivencias de los estudiantes normalistas practicantes. Para ello, tal vez la vía metodológica sería la fenomenología; pero, aunque no se descarta, puesto que en algunos momentos podrá ser invocada y aplicada, no se pretende más que lo que se puede atribuir a un significado, o se convierte en significados y que son expresados a través del lenguaje, de un lenguaje creado para la expresión de la representación.

La tarea es llegar a la comprensión de los significados y estos surgen de la interioridad, se crean, se construyen; la interioridad se manifiesta en su mejor forma a través del lenguaje. Comprensión que pasa necesariamente o que incluye la representación y cuya función culmina en la interpretación. El lenguaje es el principal portador de significados y estos siempre tienen un contenido formado por conceptos.

Los significados que se construyen se hacen presentes a través del lenguaje cotidiano que en ocasiones es semejante al lenguaje de la poesía o de la ciencia, cuando el poeta o el científico, ante su nuevo descubrimiento o nueva creación trata de buscar y encontrar la palabra, la metáfora, la figura, la imagen que permita expresar lo que el sujeto ha creado. Y este proceso no es solo individual o subjetivo; por el intercambio cotidiano se hace comunitario y social entre los hablantes. El lenguaje se enriquece con nuevos aportes que no son más que la búsqueda de nuevas expresiones.

Es necesario asumir que, por tratarse de intercambios de conceptos a través del lenguaje entre dos o más subjetividades, no es posible alcanzar una objetividad total como si se tratara de un estudio fáctico, sino, como ya se dijo, de comprensión e interpretación. Comprender es reconstruir no tanto hechos, sino conceptos y significados, representaciones, reconstruir un mundo subjetivo e intersubjetivo a partir de sus relaciones e interrelaciones. Se trata de reconstruir mundos subjetivos plasmados en las acciones, en las expresiones y en el lenguaje.

Andrade (2002), en un trabajo sobre la construcción social e individual de significados, trata de explicar el proceso de comprensión y sigue primeramente a Dilthey cuando invoca la vivencia como un “cerciorarse”, un “percatarse”, un estar dentro de la realidad; para ello propone la reproducción o “revivencia” como el acto de transferir el yo a un determinado complejo de manifestaciones de vida, de significados y conceptos.

Esto es lo que se pretende para recuperar y comprender los significados que los estudiantes atribuyen a sus prácticas docentes. Después de citar a Dilthey, Andrade adopta la concepción de Simmel sobre la comprensión y hace de él una cita fundamental para la comprensión que en este trabajo se busca, no la recuperación de hechos objetivos de la práctica, sino de significados construidos en el mundo subjetivo e intersubjetivo en torno a la misma:

[...] este comprender como tal en modo alguno tiene nada que ver con la realidad histórica como tal, sino que es algo completamente atemporal. La comprensión, esto es, el sentir de una conexión unitaria de elementos, rige exclusivamente para su contenido ideal y tan pronto como se tiene a estos

juntos se sigue aquella [...] su ser, la realidad como tal, es lo “a admitir”, nunca lo “a comprender” (el entrecomillado es del autor). Y puesto que el tiempo histórico es exclusivamente la forma de la realidad, la comprensión discurre entonces en la más plena indiferencia frente a él [...] [un fenómeno] es comprendido no porque esté en un lugar determinado, sino porque sus elementos se condicionan mutuamente [...] (El) comprender es completo por vez primera cuando ha incluido en sí la globalidad de los contenidos llevados a cabo, pero esta globalidad ordenada conforme a la comprensión tiene para cada uno de sus contenidos sólo un lugar [...] –un contenido- sólo es histórico allí donde las dos cosas se cortan, donde se temporaliza el contenido sobre la base del atemporal comprender (citado por Andrade, 2002: 203).

Los hechos solo pueden ser comprendidos con los significados que se les asignan, ya a través de las representaciones que cobran forma en el lenguaje interior y exterior, ya a través del uso de palabras conocidas con significados precisos, pero aplicables a nuevas situaciones. La comprensión se puede referir como la “creación constructiva” que le añade Andrade y que parte de contenidos mentales y de conocimientos objetivos y que exteriorizan intenciones y motivos. Así, para una comprensión creativamente constructiva no basta lo que se habla de los hechos, sino lo que la persona dice de sí misma.

Como instancias y condiciones para comprender los significados de las acciones, el autor señala, en primer lugar, que los actos conscientes deben ser reproducidos en nosotros con sus contenidos mentales, ya que el comprender, siguiendo a Simmel (1918, citado por Andrade, 2002) es la síntesis de dos elementos: el fenómeno fáctico todavía no comprendido y un pensamiento comprensivo del sujeto para el que está dado el hecho, atraviesa el elemento dado y lo convierte en comprendido. El comprender hace de lo temporal, algo, en cierto modo atemporal, el comprender es como el sentir de una conexión unitaria de elementos de contenido ideal. Se comprende “lo hablado” como conocimientos que buscan objetivarse y, cuando el que habla exterioriza una intención personal y reconocemos el motivo, lo comprendemos o lo asumimos como comprendido, el motivo, lo que dice y a quien lo dice.

También recupera de Gadamer el hecho de que la comprensión se produce a través del lenguaje como posibilitador del pensamiento y constructor de actitudes

hacia los objetos sociales, de conocimiento y de la realidad del mundo creado socialmente (Andrade, 2002).

Para hacer visible lo comprendido, es necesaria una especie de “creación constructiva” desde el punto de vista del sujeto y del observador, en un horizonte o ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde los puntos de vista que tienden a ser compartidos. La visión y el horizonte permiten ubicar las cosas y así construir los significados, en la ubicación y en las relaciones donde se constituyen como verdaderas representaciones en la dinámica vital de alguien.

Estas creaciones constructivas recuperan elementos del contexto, así como aportes que hace de sí mismo el sujeto, conocimientos previos y experiencias primarias para captar y construir significados, expresiones de vida, unidades de significado duraderas: “la vida misma se autointerpreta” (Andrade, 2002: 223). Este autor recoge una cita de Dilthey que interpreta este sentido de la manifestación de vida en los significados:

Allí donde ha transcurrido vida y es comprendida, tenemos historia. Y allí donde hay historia hay significado en toda su variedad. Tenemos significado cuando un individuo representa algo más amplio, lo concentra, por decirlo así, en sí mismo y se hace más patente en su manifestación individual” (Dilthey, 1910: 280, citado por Andrade, 2002: 223).

El análisis de las acciones sociales, para llegar comprensivamente a los significados, puede llevarse a cabo mediante dos vías: el acceso a la subjetividad del sujeto de la acción, a través de la reflexión y del diálogo, por una parte, y la observación y el análisis para descubrir la lógica y la metalógica implícitas en las acciones realizadas por el actor. En esta segunda vía es el acceso a la propia subjetividad de quien interpreta y comprende el hecho observado e interiorizado para hacerlo significativo.

Para la primera vía se pueden seguir los planteamientos de la sociología comprensiva propuestos por Schütz y para la segunda vía, la metodología propuesta por Bazdresch para la recuperación y análisis de la práctica educativa y docente.

En el primer caso se acude a la retrospectión a través de la reflexión y del diálogo para identificar vivencias destacadas en forma clara y distinta, identificando las intenciones al contemplarlas como actos imaginados, como ya concluidos. Se puede también identificar la presencia de otra vivencia compartida con otro sujeto, lo que la hace intersubjetiva. Para ello hay que identificar la propia acción y la acción de otro, y si se trata también en él, de vivencias destacadas.

Si se puede suponer que para los dos la vivencia es significativa, se pueden identificar las estructuras significativas o contexto de significación. Para ello hay que identificar si se trata de meras conductas reactivas o de acciones significativas. Si es este último caso, verificar que se actúa en consecuencia en relación con la acción del otro; si, además, la propia acción está orientada hacia la acción del otro, si se percibe la actitud del otro y el porqué de esa actitud o de esa intención.

Otro aspecto importante es identificar los significados como objetivos, asumidos y considerados como verdaderos en sí mismos, como hechos del mundo exterior y, por lo tanto, públicos e intersubjetivos y con una cierta posibilidad de universalidad.

Las acciones significativas constituyen actos voluntarios, conocidos, elegidos y decididos conscientemente, presentes en el flujo interior de la duración, más que en el tiempo exterior objetivo; son actos con imagen previa de lo que se pretende, con protensión o anticipación de un acto meta, como proyecto. Estas acciones se desarrollan muchas veces conforme a pautas o secuencias regulares que las ordenan y permiten un reconocimiento sintético de las mismas; son susceptibles de una autointerpretación y de una interpretación por parte del otro y, por ello mismo, son intersubjetivas. Esta característica permite proyectar la acción del otro como nuestra, permite también identificar la lógica y metalógica como secuencia y orden en la acción, orden no solo temporal y material, sino vivencial y subjetivo. Para verificarlo, hay que identificar los signos utilizados con valor ocasional o permanente, las referencias al proyecto y las objetivaciones o evidencias de signos y de productos de la acción.

Todo este proceso implica y exige un trabajo cuidadoso de lectura, análisis e interpretación de los signos presentes en la acción y en el diálogo reflexivo y retrospectivo, además de una actitud de plena apertura y de escucha hacia el otro que comparte sus vivencias. Un registro y un estudio detenido, a la vez que una constante verificación y monitoreo de lo interpretado, por parte del sujeto. Para interpretar al otro y los significados que construye, no se tiene más que las acciones observadas y las palabras y expresiones del sujeto estudiado.

La segunda vía de análisis para la comprensión de las acciones sociales y sus posibles significados lleva directamente a un tercer momento en el acercamiento a las acciones sociales de la práctica docente, donde ya se coinvierten en interacciones entre docente y discente, interacciones discursivas y de diálogo entre profesor y estudiante o entre cada estudiante y sus pares dentro de un salón de clase. Estas interacciones constituyen ya la práctica docente y la práctica educativa por su intencionalidad, y su significado es ahora considerado didáctico, educativo y formativo por sus efectos e implicaciones.

Para este nuevo enfoque, se propone un tercer apartado o momento en el que se plantea el análisis de las interacciones que se producen en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las prácticas educativa y docente.

Interacciones discursivas y de diálogo en las prácticas docentes y sobre la formación

Como propuesta final para el análisis de la práctica docente, se revisa ahora la visión de algunos investigadores, Bazdresch (2000), Zabala (2000), Altet (2005), Fierro y Fortoul (2017), Vinatier (2019) entre otros, quienes han trabajado sobre el análisis e interpretación de las acciones de la práctica docente y que han generado propuestas y consideraciones metodológicas con aportes significativos para lograr su comprensión.

Bazdresch (2000) propone “partir de la *acción educativa*, reconstituirla, resignificarla, teorizarla e intervenirla para transformarla” (Bazdresch, 2000: 51). Su

propuesta metodológica inicia en la observación y el registro de lo observado para producir primeramente una descripción de la práctica “que pueda superar las anécdotas y señale los huecos y olvidos de la práctica” (Bazdresch, 2000: 52). En un segundo momento hay que reflexionar sobre *qué* y *cómo* pasa en la práctica.

El estudio y análisis de la práctica, para este autor, implica “profundizar en las relaciones de los elementos que van dando realidad a esa práctica [...] (descubrir) la articulación real de las partes presentes en la práctica [...] (apreciar) la racionalidad que los sujetos involucrados le confieren” (Bazdresch, 2000: 52-53). La clave de las acciones de la práctica, de su estudio e interpretación, está en su lógica de articulación y coherencia.

Su propuesta de análisis, que “no pretende ser un programa pedagógico de la identificación” (Bazdresch, 2000: 57), se plantea en algunos procesos que se pueden presentar en forma resumida, siguiendo la versión textual, de la siguiente manera:

1. Describir lo que hacemos. Enunciar las acciones.
2. Analizar la descripción, distinguiendo descripciones de interpretaciones, hipótesis de argumentos y evidencias de suposiciones.
3. Identificar las mediaciones usadas.
4. Distinguir las acciones intencionales objetivas del discurso con el cual nos referimos a esas mismas acciones.
5. Reconocer en la práctica la intención y los supuestos. Distinguir actividades de intenciones y reconocer los supuestos inconscientes con los cuales actuamos de manera cotidiana.
6. Reconocer los elementos que la componen, disgregarlos, compararlos, reconocer su índole y descubrir los constitutivos de la práctica.
7. Distinguir constitutivos de la acción intencional, el hecho educativo de las formalidades que lo rodean, más visibles y menos educativas propiamente.
8. Descubrir y valorar la importancia, para conseguir hechos educativos, de aquellas acciones que efectivamente sean congruentes con las intenciones.
9. Distinguir la comunicabilidad de la educabilidad, sus límites, y recuperar la historia personal-social (versión abreviada del texto del autor, 2000: 57-59).

Bazdresch (2000), siguiendo a Bruner, identifica como

elementos constitutivos de la acción intencional: *contexto* (social, histórico, cultural) de la práctica; la *subjetividad* de los participantes (alumnos, docentes, directores, dirigidos, autoridades, subordinados); la *intersubjetividad* entre los participantes, el *contenido* en cuestión (especialmente su racionalidad científica o técnica), el *modelo* o forma y situación articulada utilizada, conscientemente o no, por el docente (director, supervisor...) para presentar el contenido, y las características del *proceso cognoscitivo* (o para comprender) realmente construido en la relación pedagógica, de dirección, supervisión, planeación o evaluación (Bazdresch, 2000: 48).

Según esta propuesta, el análisis de las acciones de la práctica docente y educativa se puede realizar identificando y caracterizando cada uno de estos constitutivos, extrayendo de ellos elementos que permitan reconstruir su significatividad y sus significados posibles.

Zabala (2000), también ofrece elementos para construir una guía de análisis de la práctica educativa. Aunque este autor no la llama práctica docente, pero por el título y el contenido de su obra (*La práctica educativa. Cómo enseñar*), se infiere que se trata de la práctica docente. Como ya se señaló antes, su constitutivo esencial o su unidad de análisis es la *actividad* o *tarea*. El orden y las relaciones que se establecen entre actividades, genera y configura secuencias de actividades que son el objeto de análisis. Después de considerar los enfoques de algunos autores en busca de las dimensiones o variables de la práctica docente, identifica las siguientes con algunas de sus características:

1. Secuencias de actividades de enseñanza/aprendizaje.
2. El papel del profesorado y del alumnado.
3. La organización social de la clase.
4. La utilización de los espacios y el tiempo.
5. La manera de organizar los contenidos.
6. El uso de los materiales curriculares y otros recursos didácticos.
7. El sentido y el papel de la evaluación. (Zabala, 2000: 18-19).

Como referentes para el análisis de la práctica, Zabala (2000) propone considerar como fuentes del currículum “aquellos marcos que ofrecen información para tomar decisiones sobre cada uno de los ámbitos de la intervención educativa” (Zabala, 2000: 19). Enumera como fuentes la socio-antropológica, ligada al sentido de la educación, la epistemológica, ligada al sentido de la función social de la

enseñanza, sus objetivos y contenidos, y que también está ligada a las fuentes psicológica y didáctica que tienen que ver directamente con los procesos de enseñanza/aprendizaje. De la consideración de estas fuentes y criterios, surge el modelo teórico de la práctica. El modelo teórico se sitúa en la realidad del contexto donde se lleva a cabo la docencia, contexto que condiciona; pero al que ha de adaptar las posibilidades reales de la secuencia de actividades y demás elementos ya enumerados.

Otra propuesta valiosa para el análisis de la práctica docente es la que aportan Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1999) al identificar en las acciones de la práctica docente seis dimensiones que pueden ser identificadas y analizadas con vista a su mejora y transformación. En su estudio, planteado como *una propuesta basada en la investigación-acción*, establecen como dimensiones de la práctica docente la dimensión *personal* que pone el acento en el carácter humano de la persona que actúa; la dimensión *institucional*, que lleva a identificar y caracterizar la escuela como organización o escenario en el que se desenvuelve dicha práctica; la dimensión *interpersonal* por el carácter relacional entre los actores que participan; la dimensión *social* que identifica otro ámbito esencial en la educación; la dimensión *didáctica* centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje que en la práctica se desenvuelven; y, finalmente, la dimensión *valoral*, a la que no es ajena ninguna acción educativa.

El resultado de estas dimensiones y variables es la práctica educativa en acción y con un contenido significativo. Hasta este punto, las acciones de la práctica docente han podido ser recuperadas como acciones y hechos objetivamente observables y como portadoras de significados. Sin embargo, falta profundizar en su calidad de acciones educativas en sí mismas y constitutivas de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, Malpica (2012), otro autor que hace una propuesta para el análisis de la práctica docente, parte de que la calidad en el aula supone analizar la práctica educativa. Naturalmente, al referirse al aula, se puede colegir que se trata de la práctica docente. Comienza por identificar la dinámica interrelacional de siete

dimensiones de análisis dentro de la institución pedagógica: los objetivos o fines educativos, junto con los contenidos de aprendizaje conforman un primer ámbito que da sentido a la práctica docente; otro ámbito lo conforman los principios psicopedagógicos del aprendizaje, que comprenden otras cuatro dimensiones: la ordenación y secuenciación de los objetivos y los contenidos, la metodología de la enseñanza, la evaluación y el desarrollo profesional de los docentes. La séptima dimensión es la organización escolar en que se apoya la práctica docente.

Después propone lo que él llama criterios básicos de análisis; pero que bien pueden ser considerados otros tantos elementos de análisis, algunos de los cuales ya fueron incluidos como dimensiones: propósitos u objetivos didácticos, contenidos de aprendizaje, secuenciación y temporización, secuencias didácticas, secuencias didácticas de contenidos, relaciones interpersonales, organización social del aula, espacios educativos, gestión del tiempo, recursos didácticos, organización y presentación de los contenidos, seguimiento del alumnado, actividades metodológicas generales, evaluación, desarrollo de los docentes y organización escolar.

Su propuesta de análisis incluye, además, un listado de 21 indicadores, descriptivos y observables, que pueden ser objeto de medición y de ponderación, agrupados en torno a las dimensiones iniciales. Concluye con una consideración acerca de los condicionantes básicos de la práctica educativa y docente que pueden determinar una metodología ideal y una metodología posible.

Con todos los elementos y consideraciones metodológicas anteriores, se puede avanzar hacia la comprensión e interpretación de las acciones de la práctica docente y sus posibles significados. Ya uno de los autores citados, Zabala (2000), señala que, en las acciones de la práctica docente, donde ocurren los procesos de enseñanza-aprendizaje, subyace una fuente socio-antropológica, un sentido de la educación y unas fuentes epistemológica, psicológica y didáctica; todas ellas ligadas al sentido de la función social de la enseñanza y la educación.

Altet (2005) ve en la enseñanza y el aprendizaje, la especificidad de la profesión docente, lo que exige una formación orientada a la apropiación de las

habilidades necesarias para enseñar y no únicamente el dominio de los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje. Para esta investigadora la enseñanza consiste en “un proceso interpersonal e intencional que utiliza básicamente la comunicación verbal y el discurso dialógico con una finalidad: como medios para provocar, favorecer y conseguir aprendizajes en una situación determinada” (Altet, 2005: 38).

Para efectos del análisis de este proceso interpersonal y dialógico, identifica

[...]dos campos de prácticas distintos pero interdependientes: por un lado, la gestión de la información, la estructuración del conocimiento de parte del maestro y su apropiación por el alumno (el campo de la didáctica); por el otro, el procesamiento y la transformación de la información que se convierte en conocimiento en el alumno mediante la práctica relacional y las acciones emprendidas por el maestro para estructurar las condiciones de aprendizaje que mejor se adapten a la situación (el campo de la pedagogía) (Altet, 2005: 40).

Esta distinción aporta elementos para comenzar a distinguir por la diferencia y complementariedad de funciones, la doble tarea del docente: la de enseñar y la de educar; que puede permitir adelantar la diferencia entre práctica docente y práctica educativa que se propone asumir y establecer en el presente trabajo.

La investigadora identifica y distingue la función didáctica “*de estructuración y gestión de conocimientos*” (Altet, 2005: 40), de la función pedagógica “*de gestión, de control interactivo de los hechos de la clase*”; para ello es necesario establecer también la distinción entre *información*, que es “*exterior al sujeto y de orden social (y) conocimiento, (que) es integrado por el sujeto y es de orden personal*” (Altet, 2005: 42), y que puede considerarse por esta última característica, como educativo y formativo. Su coordinación y desarrollo requieren por parte del docente, conocimientos teóricos y saberes prácticos.

Tal vez esta distinción podría bastar para un análisis de las acciones de las prácticas docente y educativa; sin embargo, la investigadora profundiza en la necesidad del análisis de la práctica como dispositivo para la formación, a través de dos estructuras dialécticas que se combinan y complementan: la articulación entre práctica (saberes prácticos), teoría (saberes racionales), análisis (saberes instrumentales) y nuevamente práctica (saberes formalizados). La otra articulación

se produce entre acción, formación e investigación, centrada en la práctica y en los saberes operativos propios de ella, la confrontación de experiencias y formalización de saberes a través de la investigación.

Para Fierro y Fortoul (2017) hay una integración inescindible entre lo didáctico y lo pedagógico-formativo, pues conciben el trabajo docente como

[...] favorecer el aprendizaje entendido como el enriquecimiento del repertorio de recursos de los alumnos para comprender y actuar en el entorno natural y social, y para establecer mejores relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo local y global. (Fierro y Fortoul, 2017: 41)

En su concepción, no identifican el aprendizaje con contenidos, sino con elementos de la formación humana, como son los recursos para comprender y actuar, así como la capacidad de establecer relaciones. Su noción de práctica es la praxis, “relación entre reflexión crítica y acción, lo que hace posible la transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización” (Fierro y Fortoul, 2017: 21).

La práctica docente es concebida como una *profesión de lo humano*, y se desarrolla “[...] permeada por todas las contradicciones, ambivalencias e incoherencias de la condición humana” (Fierro y Fortoul, 2017: 26). Es a la vez un trabajo condicionado por una situación concreta, por

[...] la singularidad de lo que ocurre en cada salón de clases: un espacio geográfico y temporal que reúne a un conjunto de personas, marcadas por la diversidad de edad, género y condiciones de vida entre otras; quienes, además, traen a cuestas trayectorias escolares, personales, familiares y comunitarias particulares. El espacio mismo de la escuela, con sus tradiciones y modos de operar, sus prácticas de enseñanza, organización, gestión y participación sociocomunitaria, es una historia viva que se escribe día con día en cada escuela (Fierro y Fortoul, 2017: 29)

Su análisis no pretende identificar elementos y relaciones, sino hacer consciente al docente de lo que está ocurriendo en su clase. Para ello es necesario “el registro de voces de los estudiantes interactuando entre sí, con sus docentes y ante la tarea signada” (Fierro y Fortoul, 2017: 22). El sentido de esta toma de conciencia y del análisis de las acciones e interacciones de la práctica es “entender cuál es la lógica, los patrones, los dinamismos y los razonamientos que están detrás

de la peculiar manera de desenvolvernos ante las tensiones y retos que representa la complejidad de la labor (docente)” (Fierro y Fortoul, 2017: 55).

Como propuesta de análisis adoptan el esquema EPR propuesto por Isabelle Vinatier (2019), que consiste en tres polos u órdenes en los que se desenvuelven simultáneamente las interacciones de las prácticas educativa y docente: el polo epistemológico o del saber y del conocer, el polo pragmático o de la tarea a realizar, y el polo relacional entre las personas participantes. El análisis consiste en identificar la manera como se hacen presentes en una situación de aula los tres órdenes de acción, la manera como el docente estructura y organiza sus esquemas de acción y, a través de las recurrencias manifiestas, los principios pedagógicos y reglas de acción que reflejan el modo particular de ser maestro en las situaciones observadas. Parte de un enfoque comprensivo, no de juicio o evaluación, ni tampoco de carácter prescriptivo. Se trata de recuperar mediante la reflexión y analizar lo que pasó y cuáles son las razones por las que pasó.

Su propuesta también es formativa porque busca ayudar al docente profesional a aprender comprendiendo lo que hace. Su objetivo es desarrollar un análisis instrumentado y mediado por la teoría. No se trata de una teoría constituida por saberes establecidos; sino de saberes en acción, que no están en los libros, sino en la acción del docente.

Un concepto clave son los llamados esquemas de acción, que todos ponemos en práctica a la hora de aprender actuando. La concepción que construye un sujeto, siguiendo unas reglas de acción y unos objetivos, se traducen en representaciones y en acciones en la realidad.

Al analizar una situación, hay que reconstruir el tipo de situación porque toda situación es singular. Para ello hay que analizar la actividad del docente y la actividad del alumno, identificar las interacciones entre el profesor y el alumno. De dicho análisis pueden surgir principios considerados como verdaderos, como los siguientes:

- El profesor considera que cuando un alumno tiene dificultades, se detiene a pensar en la dificultad antes de resolverla.
- Dejar a un alumno en dificultades es correr el riesgo de tener un alumno inquieto.
- El alumno tiene necesidad de recibir ayuda intersubjetiva.

La práctica docente, según Vinatier (2019), se desarrolla en tres ámbitos o polos del modelo E-P-R ámbito o polo epistémico (E), secuencia de enseñanza-aprendizaje, donde el saber avanza y se controla, mediante regulación de los problemas didácticos. El ámbito o polo pragmático (P) o regulación de la tarea, para llevarla a cabo o pasar de una tarea a otra, y el ámbito o polo relacional (R), entre el docente y el estudiante, mediante la regulación de la comunicación. Vinatier llama la atención sobre los indicadores verbales en el diálogo que marcan relaciones interpersonales a través de las cuales se producen impactos educativos y formativos en la persona del alumno. El maestro no está nunca en un solo ámbito; tal vez privilegie algún aspecto; la comunicación, la tarea o el saber programado. A veces la interacción se centra en la tarea, en el contenido o en la relación.

Otro aspecto importante es la formación y el aprendizaje del docente. La finalidad no es el análisis por el análisis, sino llegar a la mejora en la formación, llegar a principios considerados como verdaderos y a partir de ellos preguntar ¿Qué quieres hacer con esto?, ¿Quieres cambiar?, ¿Qué necesitas?

De esta manera, a través de un enfoque comprensivo y la aplicación del interaccionismo lingüístico, la investigadora construye una propuesta de análisis de la práctica docente para la formación y el mejoramiento profesional.

Se puede identificar cierta semejanza entre los esquemas de articulación que proponen primeramente M. Altet (2005) y el esquema EPR propuesto por Vinatier (2019) y adoptado por Fierro y Fortoul (2017). En ambos casos se puede identificar un nivel de sentido didáctico que considera la gestión y la tarea con los contenidos de aprendizaje y con la información, de carácter social; y un ámbito o sentido pedagógico que considera la situación relacional entre los actores de la práctica que es el ámbito de la intersubjetividad, en el que se desarrollan las actitudes y la

dimensión valoral y humana del aprendizaje. En el primer ámbito, según la propuesta que se ha adoptado en este estudio, se trata de lo que se podría considerar como *práctica docente*; en el segundo se puede hablar con propiedad de *práctica educativa*.

A continuación, se presenta una propuesta de cuadro resumen de la metodología construida para el análisis de las acciones de la práctica docente, integrado a partir de las aportaciones y propuestas de los autores consultados en el presente apartado:

Momento, objeto de análisis	Enfoque, unidad de análisis, forma	Finalidad	Autores	Aspectos a analizar
1 Análisis de las acciones humanas	Objetivo y práctico; Acción, actividad o tarea; Observación	Identificación, registro y descripción	Aristóteles, Luckmann, Bazdresch, Miguel; Zabala V., Antoni	Identificación (nombre de la acción) Ubicación en tiempo y espacio Inicio, final, duración, ritmo Secuencia (antes y después) Sujeto activo, consciente, voluntario Objeto (directo, indirecto) Transitividad o intransitividad Reflexividad Amplitud (simple o compuesta) Complejidad Contexto o circunstancia Medios o instrumentos
2 Acciones sociales como generadoras y portadoras designificados	Sociología comprensiva Acción como signo Significación Discurso, expresión	Interpretación y comprensión	Schütz, Alfred; De Saussure, Ferdinand	Significatividad Significado subjetivo y personal Acción como signo comunicable Significado construido, social y objetivo Comprensión observacional, directa o motivacional Identidad, realidad y valor del signo Denotación y connotación Lógica interna (y externa)
			Bazdresch, Miguel	Identificación, descripción y valoración de los constitutivos de la práctica docente.

3 Interacciones discursivas y dialogales en los procesos de enseñanza aprendizaje	Didáctico y pedagógico, Interacciones, expresiones dialogales	Identificación y valoración didáctica y pedagógica	Zabala, V., Antoni	Identificación de secuencias de acción, fuentes y modelo teórico de la práctica docente.
			Malpica, F.	Dinámica interrelacional de siete dimensiones, Criterios básicos de análisis. Indicadores (21) y condicionantes
			Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L.	Dimensiones de la práctica docente
			Altet, M.	Función didáctica: gestión de contenidos de aprendizaje Función pedagógica: relacional
			Fierro, C., Fortoul, B., Vinatier, I.	Ámbito epistemológico Ámbito pragmático Ámbito relacional

Elaboración propia a partir del texto anterior.

Hasta aquí se han pretendido delinear los elementos y aportes hacia una propuesta metodológica para el estudio de las acciones de la práctica docente y una aproximación a los posibles significados de las mismas. Se han identificado dos fases de trabajo: la primera enfocada a la recuperación de las acciones y los actos que constituyen la práctica docente, a través de la observación y el registro documental y testimonial; estas acciones y actos incluyen los discursos construidos por los estudiantes normalistas al recuperar dichas acciones y dar cuenta de lo ocurrido, desde su propia visión personal.

La segunda fase de trabajo propuesta, comprende el estudio, análisis e interpretación de las acciones y de los discursos producidos, en busca de los significados que comportan. Se propone desarrollar esta fase en tres momentos: en el primero se plantea el análisis elemental y empírico de las acciones que constituyen la práctica docente; en el segundo momento se analizan las acciones en busca de su carácter significativo como acciones sociales generadoras y portadoras de significados, y en el tercer momento de esta fase de análisis, se propone analizar las acciones como interacciones discursivas y de diálogo con sentido didáctico y pedagógico en los procesos de aprendizaje y formación.

La propuesta metodológica integral y completa puede resultar exhaustiva y no significa necesariamente que deba ser agotada en su totalidad para realizar el análisis de las prácticas docentes, ya que, en cada caso pueden ser abordados sólo los aspectos que interesen en un estudio particular como el presente, que pretende llegar a los significados de las prácticas docentes de los estudiantes normalistas y sus implicaciones formativas como futuros docentes.

2. Formación profesional para el ejercicio de la docencia

En el presente capítulo se aborda un primer acercamiento al estudio de la formación, puesto que es en este contexto en donde se producen las prácticas docentes de los estudiantes normalistas, objeto de este trabajo, y porque es la formación lo que da sentido a las prácticas docentes de los estudiantes normalistas. La escuela normal es considerada institucionalmente como el ámbito en el que se lleva a cabo la formación de los estudiantes normalistas como futuros docentes. Desde sus orígenes, y a través de su desarrollo, la institución ha sido concebida y diseñada con esta función. El paso por la escuela normal constituye el proceso curricular establecido como condición necesaria para acceder al perfil de profesor; pero, a la vez, durante su transcurso se adquieren y desarrollan los rasgos personales y profesionales que conforman dicho perfil.

Este proceso es conocido e identificado como formación, aunque, a la vista de su complejidad y amplitud, se especifica como formación inicial. Durante este trayecto se realizan las prácticas docentes como un elemento fundamental de este currículo y de esta formación, por lo que parece indispensable iniciar con la revisión de estos aspectos esenciales en el presente estudio: ¿cómo entender la formación?, ¿qué es lo específico de la formación para la docencia como profesión? y ¿qué lugar o función se asigna y qué sentido se atribuye en este proceso a las prácticas docentes?

A partir del planteamiento inicial propuesto y de los cuestionamientos formulados, este capítulo se estructura en tres apartados:

- 1) Hacia la construcción de una noción sobre la formación,
- 2) Especificidades de la formación para la profesión de los docentes, y
- 3) Función de las prácticas docentes en la formación profesional.

Posteriormente se abordará el estudio de la práctica docente, su constitución y ubicación en el proceso formativo y su desarrollo por parte de los estudiantes normalistas.

Construcción de una noción sobre la formación

El término formación se emplea muy cercanamente al de educación y a otros términos afines como adiestramiento, capacitación, profesionalización y actualización, entre otros, dando lugar, muchas veces, a confusión, dada la ambigüedad con que se usan en el lenguaje común dichos términos, como si fueran sinónimos o equivalentes. Sin embargo, en el campo de la educación y de la pedagogía, se habla de educación para hacer referencia a un proceso y a una función social de transmisión cultural que busca garantizar por un lado la permanencia del patrimonio cultural de un pueblo y que, a la vez pretende la incorporación de las generaciones jóvenes a ese patrimonio cultural, mientras que el término formación se reserva para referirse a un proceso individual que busca la adquisición y asimilación de los rasgos culturales en la identidad de cada persona y de cada sociedad.

La historia de la Pedagogía y de la educación da cuenta de cómo surgió el concepto formación y cómo fue incorporado al lenguaje y a la cultura pedagógica. Los historiadores informan que en la Alemania de fines del siglo XVIII y principios del XIX se fue formalizando el término y el concepto formación, *Bildung*, y se fue incorporando al mundo de la escuela y de la educación. Horlacher (2015) señala tres factores que contribuyeron al surgimiento de la noción de *Bildung*:

[...] las traducciones (alemanas) de las obras del filósofo inglés Shaftesbury (1671-1713), (quien veía en Inglaterra un modelo para toda Europa); el descubrimiento de la Antigüedad clásica (por los intelectuales alemanes de entonces), como punto de referencia estético y cultural; y la utilización pedagógica de estas ideas por parte de Herder” (Horlacher, 2015: 29).

Dentro de ese movimiento de renovación cultural y educativa, *Bildung*, según la misma autora, vino a significar

[...] la formación personal interior y no la educación, en el sentido de ‘crianza’ o ‘instrucción’. [...]no se relacionaba sencillamente con el conocimiento (o la adquisición de conocimientos), sino que designaba el proceso y el resultado de una transformación interior que incluía tanto la ética como la estética y aspiraba a la verdad (Horlacher, 2015: 31).

Así, los pensadores alemanes de entonces, Herder, Goethe, Fichte, Humboldt, entre otros, comenzaron a atribuir al término el sentido de orientación hacia la realización humana y el logro de la autonomía espiritual, a través de la asimilación de una cultura; se trataba de una “configuración armoniosa, estética, de una personalidad coherente,” como lo menciona J. Göttler , quien señala además como medios el “cultivo del ingenio y del buen gusto, el refinamiento de las formas expresivas” (Göttler, 1962: 47).

A partir de entonces comienza a manejarse el término “formación” de manera muy cercana al de educación. Por educación se va entendiendo esa práctica y acción social que está orientada a ofrecer al educando los medios culturales para el desarrollo de sus facultades intelectuales, físicas, afectivas y morales, esa mediación, como la llama Ferry (1997). En la práctica es fácil identificar estas acciones con la enseñanza y, en general, con la escolarización; pero a la vez, se puede y se llega a hacer una precisión: cuando se pretende hablar del proceso interior, por el que cada sujeto va adquiriendo los rasgos característicos y esenciales de la personalidad humana, se empieza a hablar de “formación”.

Otro elemento constitutivo que se incorpora a la noción de formación es el ideal de cultura y de educación de un pueblo, con sus modelos éticos, sociales, políticos y estéticos que se encontraron y se adoptaron desde la Antigüedad clásica. “No sólo para Goethe –afirma Horlacher- eran los griegos el modelo a seguir, sino también para la mayoría de sus contemporáneos que veían en los griegos la encarnación de un ideal ético y estético” (Horlacher, 2015: 35).

Los historiadores de la educación y de la pedagogía afirman que los griegos fueron los primeros en cobrar conciencia de la educación, ese proceso natural, universal y, por ello, demasiado evidente, de toda comunidad humana que busca mantener y garantizar la reproducción de los valores culturales. Son los primeros en identificar y distinguir la formación, de la educación. En esta línea de desarrollo, W. Jaeger (1957) profundiza posteriormente en el estudio de los ideales de la cultura griega bajo el concepto de *Paideia*:

De la educación, se distingue la formación del hombre, mediante la creación de un tipo ideal íntimamente coherente y claramente determinado. La educación no es posible sin que se ofrezca al espíritu una imagen del hombre tal como debe ser. En ella la utilidad es indiferente o, por lo menos, no es esencial. Lo fundamental en ella es *kalón*, es decir, la belleza, en el sentido normativo de la imagen, imagen anhelada, del ideal (Jaeger, 1957: 19).

La *paideia* no solo representa el primer ideal de formación, sino la primera reflexión y análisis sobre su naturaleza y sus posibilidades de realización, así como la primera gran aportación al pensamiento pedagógico sobre la educación.

En el pensamiento de Platón se puede encontrar tal vez la primera propuesta de lo que ha de ser la educación, a cargo del estado, para la conformación social de la *república*, mientras que, por ejemplo, en el diálogo *El simposio*, Platón enlaza magistralmente *paideia* y *eros* “como la unión entre la tendencia hacia los ideales de validez universal y la más extrema concreción de una existencia históricamente dada” (Jaeger, 1957: 570).

En el mismo diálogo se incluye, como camino de formación, lo que Reale (2001) llama *Subida por la “escalera de Eros” y ascensión por el camino de la dialéctica*, camino que comprende como primer peldaño el encuentro y el descubrimiento de la belleza en los cuerpos bellos, por lo que se puede hacer nacer y crecer en ellos la virtud; en un segundo peldaño, tras la apariencia de lo bello, la del cuerpo, hay que descubrir la verdadera belleza del hombre, la de su alma, para buscar con ello la producción y la creación de cosas bellas y de virtud (tercer peldaño), como la armonía, la templanza y la justicia. Como cuarto peldaño, esta armonía y este orden se presenta, se concreta y se da a conocer en las ciencias y en “la belleza que les es propia”. Esta

subida por la escalera de *Eros* hacia lo Bello absoluto viene a coincidir [...] con la ascensión de la dialéctica (y se podría entender: de la formación), que parte de las cosas sensibles para llegar a las formas y a las ideas y, pasando justamente a través de las ciencias matemáticas, llega a la visión del Bien, que es el Uno, medida suprema de todas las cosas (Reale, 2001: 252).

Esta visión de integración, de perfección y de plenitud es la meta y fin último de la formación en esta visión platónica que pasa por el encuentro con la belleza y

con la ciencia en su camino hacia la sabiduría, y que retoman los pedagogos alemanes como camino de formación. Schiller con su visión romántica, plantea en sus *Cartas sobre la educación estética*, que “la más elevada escuela de libertad es la belleza, debido a la función armonizadora que manifiesta: a la libertad sólo se llega a través de la belleza” (Reale, 1995: 49).

Los romanos, a su vez, van a adoptar de los griegos, al igual que casi toda la cultura, el concepto de formación bajo la denominación de “*humanitas*”, con un sentido más práctico en la educación, pero con la misma pretensión y aspiración hacia las posibilidades de perfección humana.

Durante el Renacimiento los humanistas conciben la *humanitas* no como un producto de la naturaleza, sino como una propuesta para realizar, abarcar y dignificar eso que sería la “naturaleza humana”. Para ellos el hombre ha de alcanzar una educación universal, porque nada les es extraño. No pretenden ser expertos ni especialistas, sino saber “algo más que un poco de todo en lugar de saberlo todo sobre una pequeña parte” (Van Doren, 2006: 210) del cosmos. El hombre “culto”, cultivado, “formado” deberá ser capaz de formarse un juicio inmediato y correcto sobre cualquier cosa. La fuente de esta realización está en la figura de la formación. El jesuita Jacob Böhme (1575-1624) afirma que “la voluntad contiene un espejo que refleja la figura (*Bild*) de otra vida modelo para el hombre individual” (citado por Salmerón, 2002: 19). Y para Comenio (1592-1670), “la aspiración humana a la sabiduría de las cosas tiene su fundamento en ser imagen de Dios” (Comenio, 1988: 19).

De la misma manera se puede observar que casi todos los pueblos, al desarrollar una cultura y una educación han concebido también un ideal de ser humano, que proponen a sus educandos como modelo y aspiración.

León-Portilla (2017), en su recuperación de la filosofía náhuatl, al estudiar el pensamiento sobre la educación de los antiguos mexicanos, descubre también un ideal pedagógico para la formación y la cultura del pueblo azteca. Los *tlamatinime*, educadores cuya misión era “hacer sabios los rostros ajenos”, filósofos y maestros

del pueblo y de los jóvenes en el *Calmécac*, hacían vida cotidiana y carácter personal

[...]su inflexible rigidez, lo que pudiera llegar a describirse como dureza, iba precisamente dirigida a dar reciedumbre al aspecto dinámico de la personalidad: al *corazón*. Por medio de esa serie de actos y penitencias disciplinadas se forjaba el “querer humano”, capaz de controlarse a sí mismo [...] perfeccionar la personalidad de sus discípulos en sus dos aspectos fundamentales: dando sabiduría a los rostros y firmeza a los corazones (León-Portilla, 2017: 279).

Se trata de una formación humana que pone el acento en la vida y el desarrollo intelectual “sabiduría”, y en el carácter de la persona “firmeza en los corazones”. Se constituye así el modelo para la formación del hombre prehispánico en la cultura náhuatl, modelo al que se accedía a través de la educación, que no eran solo los contenidos de aprendizaje escritos en los códices, sino los rasgos personales del hombre formado.

Otro ejemplo que se puede mencionar es el del pueblo hebreo. Independientemente de su mística religiosa de pueblo elegido, los judíos cultivan también un ideal de hombre: el “hombre justo”, formulación presente y recurrente en el texto bíblico, tanto del antiguo, como del nuevo testamento. También representa el ideal y la máxima aspiración de valores morales y educativos para la vida del hombre formado.

Luis Godtsseels (2017) en su Biblia Temática, recoge del Salmo 15, la descripción del hombre justo:

Aquel que anda sin tacha, y obra la justicia; que dice la verdad de corazón, y no calumnia con su lengua; que no daña a su hermano, ni hace agravio a su prójimo; [...] que jura en su perjuicio y no retracta, no presta a usura su dinero, ni acepta soborno en daño de inocente” (Godtsseels, 2017: 375).

En estos y en muchos otros casos, se trata de la conformación de una imagen deseable del ser humano, que encarna los valores y las virtudes reconocidas por la cultura y que se propone como máxima aspiración para la vida. Dicho ideal no está dado, no se entrega gratuitamente, sino que se persigue y se alcanza con esfuerzo y con trabajo de la voluntad y del ejercicio. Implica siempre una elección y un acto

de libertad que se repite en la existencia y se consume en el ser. También implica una ayuda y un apoyo del exterior, proveniente del contexto y del grupo social, a través de la acción formadora de un educador formador, o de medios institucionalizados, que Ferry (1997) llama *dispositivos*. Implica pues, un trabajo personal con ayuda, acción sobre sí mismo; pero en relación con una comunidad. La formación no se logra en el aislamiento.

Para el mundo globalizado, que también tiene sus ideales de ser humano y de educación en la actualidad, también se ha conformado un perfil cultural del hombre formado a que aspira la sociedad a través de la educación. La sociedad mundial, mediante la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (UNESCO), contempla como proyecto de un futuro común para todos “[...] la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (Delors, 1996: 18). Se trata de una utopía de formación que contempla el desarrollo humano en todos los aspectos y durante toda la vida, para la integración de una comunidad global.

La vía para cumplir esta misión educativa y formativa mundial

[...] debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996: 95).

En este mismo escenario del mundo globalizado, al lado de la Comisión de la UNESCO, se ha construido también otra visión del ser humano orientada al desarrollo económico. Durante la segunda mitad del pasado siglo XX se siguió debatiendo en muchos países el cúmulo de conocimientos que podrían definir el carácter de una persona formada y culta, acorde al concepto clásico de *Bilgung* y la pertinencia de dichos conocimientos para hacer frente a los retos del mundo actual, a la vez que se seguía debatiendo la valoración de la pedagogía como ciencia y las

relaciones entre ciencias humanas y ciencias naturales como aprendizajes fundamentales en el desarrollo intelectual.

El resultado ha sido la inclusión de una nueva noción: la *competencia*. “[...] con la noción de competencia se ha introducido un nuevo concepto en la discusión sobre *Bildung* (Horlacher, 2015: 90)” y un nuevo elemento en la conformación del ideal de formación para el siglo XXI. Sin duda, se seguirá buscando profundizar en la construcción de la noción *formación*. Horlacher opina que “[...] con la *Bildung* se puede tender un puente hacia las competencias medibles, pero también se pueden defender aspiraciones conservadoras o favorables a las estructuras vigentes, sin que estas sean tachadas inmediatamente de reaccionarias” (Horlacher, 2015: 95).

Estos son solo algunos de los casos que se pueden considerar al hablar de la formación como ideal de cultura en una sociedad determinada, La historia de los pueblos y la sociología de las culturas pueden llevar a la conclusión de que cada grupo social más o menos determinado históricamente genera y propone un ideal educativo y formativo para guiar los procesos educativos y culturales en su devenir. Estas construcciones se han visto nutridas por las reflexiones y los procesos culturales de cada pueblo; sin embargo, la búsqueda de la noción de formación también ha pasado por la reflexión filosófica, y de ella se han obtenido importantes aportaciones para la construcción de esta noción. A continuación, se revisan algunos aportes desde la reflexión filosófica moderna para la comprensión y la construcción de la noción de formación.

En el neohumanismo alemán de fines del siglo XVIII y principios del XIX se desarrolla la nueva concepción del hombre como *Bildung*. H. G. Gadamer (2003) identifica en *Verdad y Método* el concepto formación como el primero de los conceptos básicos del humanismo. En este concepto, afirma, “es donde más claramente se hace perceptible lo profundo que es el cambio espiritual” (Gadamer, 2003: 38) de la nueva era. Los otros conceptos son el sentido comunitario “*sensus communis*”, que hace referencia al ideal humanístico de la *eloquentia*, expresión de lo verdadero, además del bien hablar, y la capacidad de juicio “*judicium*”, virtud

espiritual fundamental que consiste en asumir y aplicar correctamente lo que se sabe, lo que se ha aprendido.

Además de las visiones comunitarias, culturales e históricas de los pueblos, los filósofos también han reflexionado sobre la formación. La historia del pensamiento moderno registra que es J. G. Herder el primero en desarrollar el concepto clásico de *Bildung*. La fuerza que ya había planteado Leibniz (1646-1716), se convierte en energía vital de despliegue en un campo de acción que constituye la apertura hacia lo otro y la vuelta hacia el sí mismo interior. En el despliegue se encuentra con lo externo y se dispone a recibirlo en un legítimo encuentro. Este mundo circundante es esencial para la realización del hombre. El ser humano no se puede “crear” encerrado en sí mismo; necesita lo otro y al otro, para poder ser. No puede creer que ya es lo que debe ser, por eso necesita abrirse. Pero tampoco se va a realizar en el exterior; necesita replegarse y regresar a su interior, donde el sí mismo ya es otro y prosigue así la tarea de la creación. Este repliegue del alma es el espacio privilegiado de la propia construcción y de la construcción del mundo, del mundo interior y del mundo que deja de ser el mundo para convertirse en “su mundo”.

Immanuel Kant (1724-1804) aporta la idea de síntesis y unificación para explicar el concepto de formación, síntesis entre dos formas de percepción íntimamente unidas:

[...] percepción, ser objeto de sí mediante la distancia y percepción de otros objetos, que posibilita la percepción de sí. La tarea humana por antonomasia, la *Bildung*, está fundada en la constitución sintético-perceptiva del mundo y sintético-aperceptiva del hombre (citado por Salmerón, 2002: 26).

En términos prácticos, comprende la totalidad, condición para la autonomía y la universalidad, de las facultades y disposiciones naturales del hombre.

Hegel (1770-1831) ayuda a entender la formación como el proceso de transformación de la singularidad a la universalidad, singularidad, espíritu inacabado, enfrascado en la inmediatez y universalidad del espíritu que es cultura y autoconciencia, Esta autoconciencia es el resultado de la transformación de la

conciencia vuelta a la inmediatez de lo natural que se libera y se vuelve autoconciencia en la cultura creada, naturaleza humanizada. Hegel también descubre e identifica al sujeto frente al objeto, en una relación no de dominio a la manera kantiana, sino de implicación mutua y dialéctica, en un proceso de objetivación por el que se vuelve a sí mismo y al mundo, como sujeto epistémico que se apropia de la cultura, y como sujeto práctico que la crea.

Para Hegel, la formación es construcción y desarrollo de la autoconciencia libre y autónoma que se encuentra a sí misma mediante el trabajo que, como “deseo inhibido” forma a la cosa, más que consumirla; “...la conciencia que trabaja, se eleva (así) por encima de la inmediatez de su estar ahí hacia la generalidad; o como dice Hegel, formando a la cosa se forma a sí misma” (citado por Gadamer, 2003: 41). Gadamer añade que “en cuanto que el hombre adquiere un poder, una habilidad, gana con ello un sentido de sí mismo”. Este sentido de sí mismo es el efecto formativo del trabajo y la síntesis del distanciamiento del deseo inmediato, necesidad particular y atribución a sí mismo de la generalidad descubierta.

Se puede señalar también la recuperación que hace Horlacher (2015) del enfoque de la filosofía crítica de la llamada escuela de Frankfurt sobre la formación. Se trataba de “uno de los conceptos centrales, aunque esta vez con la intención de poner al descubierto los mecanismos establecidos de dominación y de opresión y desenmascararlos como ideologías, para crear así una sociedad justa de ciudadanos maduros” (Horlacher, 2015: 77). Para esta escuela filosófica, la *Bildung* tiene un doble sentido: el de la autodeterminación de la persona y el del cambio social. La formación es, entonces, “emancipación, es decir, [...] liberación del hombre de las dependencias y, por consiguiente, [...] conquista de la autonomía” (Horlacher, 2015: 78).

También el personalismo del siglo XX hará su aporte a la formación del ser humano como persona, no dudando en afirmar la dimensión de espiritualidad, que solo se explica existencialmente mediante la inclusión y la consideración de la vocación y de la trascendencia. Para Emmanuel Mounier (1905-1950), quien

denuncia y se declara igualmente frente a las “concepciones masivas y parcialmente inhumanas de la civilización” (Mounier, 1972: 9) contemporánea,

Una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia y de independencia en un ser; mantiene esta subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión; unifica así toda su actividad en la libertad y desarrollo, por añadidura, a impulsos de actos creadores, la singularidad de su vocación (Mounier, 1972: 59).

Para el personalismo, la formación es existencia, es vida personal, “no es la experiencia inmediata de una sustancia” (Mounier, 1972: 60). La educación no es adiestramiento o amoldamiento; se trata de la maduración del niño, “de armarle lo mejor posible para el descubrimiento de esta vocación que es su mismo ser y el centro de reunión de sus responsabilidades de hombre” (Mounier, 1972: 65).

Podría extenderse mucho más esta revisión de aportes desde distintas perspectivas filosóficas, pero no se busca ser exhaustivo, sino avanzar en un proceso de aproximación a la noción de la formación como construcción del ideal cultural y como proceso humano de vida y de autoconstrucción y autodesarrollo. Se considera necesario intentar el abordamiento de la formación en el campo propio de la pedagogía y de las ciencias de la educación.

Es en el campo de la pedagogía donde se ha incorporado con insistencia el término formación como derivado de forma y, específicamente, de forma humana. Desde este punto de vista podría significar el proceso por el que se constituye un ser, proceso por el que, a partir de una realidad potencial se construye un ser real, proceso por el cual un ser se construye como tal y construye los significados con los cuales organiza su propio sentido, el sentido de su propia esencia y de su existencia; podría significar también el resultado de dicho proceso: el ser dotado de las perfecciones propias de su naturaleza, de las perfecciones que le son propias, de las perfecciones que actualizan todas sus potencialidades.

Etimológicamente, el significado de "forma" se refiere a la figura, contorno, configuración exterior o estructura visible de un cuerpo, y el significado de la palabra

"formación" se refiere tanto a la acción a través o en virtud de la cual, a partir de una materia base, o a partir de un cuerpo informe, indefinido o sin una forma precisa, se alcanza o se logra una configuración, la que es apropiada o adecuada de acuerdo a la naturaleza del objeto y al proceso que se sigue para el efecto de formación; como al resultado o producto de dicha acción, que sería la configuración o estructura alcanzada o lograda de algo que queda de esta manera definido, configurado, estructurado, diferenciado e identificado (Brugger, 1953:).

La forma no solo es la figura exterior visible de las cosas, que podría estar constituida por notas materiales sensibles, como el color, las medidas, etc. Desde los filósofos griegos se ha pensado que las cosas están constituidas también por una figura mental, conceptual, abstracta, latente e invisible, un tipo de configuración interna que solo la mente puede captar y definir; solo la mente y la razón pueden entender que hay algo en los seres, por lo cual son lo que son. Así pasa el término, de referirse al aspecto visible de las cosas, al significado de naturaleza interna, esencia o estructura fundamental.

Ya desde Aristóteles se reconoce la dualidad estructural de materia y forma, y como una duplicidad de causalidades intrínsecas: causalidad material y causalidad formal, entendiendo como causa el principio, explicado por Sanguineti (2007) como *“eso de lo que una cosa depende en su ser y en su obrar”* (Sanguineti, 2007: 48). El mismo autor completa que

Materia indica aquí una serie de elementos que, adecuadamente ordenados, sirven para hacer emerger un acto de una cualidad superior (la forma) o un orden diverso del orden propio de las partes. [...] La materialidad y la formalidad se han de entender conjuntamente y en su mutua relación. La ontología y la epistemología están implicadas en esta trama entre la formalidad y la materialidad. Desde abajo, desde el nivel material, no podemos entender lo alto, el nivel formal. (además) [...] la materialidad contiene una connotación epistemológica especial: para nosotros, “material” es lo tangible, visible, oíble, es decir, todo lo que puede ser objeto de nuestros sentidos externos. La forma, de suyo, es un “principio de inmaterialidad”: la entendemos como separada de su materia, en abstracto, o como incorporada en la materialidad. (Sanguineti, 2007: 48)

Esta explicación puede servir para una formulación ontológica y epistemológica de la forma; pero antropológica y pedagógicamente también cabe la

reflexión y el análisis sobre la formación humana, como ya se ha venido apuntando antes. Con estos elementos y consideraciones, vienen las preguntas: ¿en qué consiste entonces la formación?, ¿cómo se lleva a cabo?, ¿quién la ejecuta o la realiza?

Es importante señalar que con las preguntas anteriores no se pretenden respuestas inmediatas y concretas, puesto que su función es orientar la reflexión y el análisis teórico conceptual en busca de significados y sentidos, dado que la formación humana no se produce como un hecho material, con explicaciones causales. Se trata de un fenómeno de otro nivel, el de la inmaterialidad y el de la complejidad que, aunque tiene manifestaciones sensibles, se abre más a la reflexión y a la comprensión del entendimiento.

En este sentido, se puede hacer una primera consideración sobre la formación del hombre. Ya que se trata de la dimensión del ser, la primera causa inmediata es la voluntad y determinación libre y personal de ser, de existir y de conformarse como lo que se es, por parte de cada individuo llamado y convocado al ser. No se nace ya como ser humano acabado. El ser humano solo se entiende como proceso, como existencia y como tarea de cada uno. El ser hombre y el formarse como hombre es, en definitiva, asunto de cada cual, y nadie lo puede hacer por otro. Lo que genera el resultado de la formación, es esta determinación o autodeterminación personal; pero también es causa eficiente vicaria la ayuda que le ofrezcan los demás, mediante acciones intencionales y medios puestos a su alcance para realizar la formación; se trata de sujetos coadyuvantes, de agentes extrínsecos que suministran lo que el propio sujeto, y únicamente por su acción intrínseca puede convertir en acto, la propia formación.

Para que haya formación en el ser humano, debe haber entonces un ser humano en formación, y no es juego de palabras, sino conjugación y coincidencia activa y dinámica de causas y principios en la conformación del hombre. Sin la concurrencia de alguna de las causas o elementos internos y externos, particularmente, sin el trabajo personal sobre sí mismo, no hay formación humana.

Desde el enfoque del personalismo pedagógico y filosófico, Fritz März se apoya en la concepción del hombre como ser personal, “totalidad de cuerpo-alma, espiritualidad y libertad, unidad e intimidad del corazón, relación tú-yo e historicidad [...] modos esenciales bajo los que se ofrece el ser del hombre” (März, 1968: 74). Este ser personal y esta condición de persona no es un mérito, sino un don y una tarea: “la condición de persona posibilita y obliga al autodesarrollo de la personalidad moral, Dicha autoformación se realiza siempre como un acto espiritual y libre del hombre en su confrontación con el mundo lleno de valores”, en diálogo existencial con el mundo, diálogo que es fundamento de la cultura y de la realización de valores, “suceso en cuya virtud el hombre, como persona, deviene personalidad” (März, 1968: 89).

März continúa señalando que esta personalidad moral, objetivo y meta de la formación no es una abstracción universal como podría ser el “espíritu formal”; es un proceso único, singular e histórico: la persona se hace personalidad por un acto libre y voluntario de

[...] adhesión a los valores positivos, de pensamiento y de obra [...] del mismo modo que el hombre, en cuanto persona, es siempre y exclusivamente una persona definida, el fin general de la personalidad sólo podrá alcanzarse en la forma de una personalidad única y completamente definida. [...]Lo general e intemporal sólo puede realizarse a hombros de lo especial y de lo ligado a la situación” (März, 1968: 89).

Sobre esta base antropológica personalista se construye el concepto “formación” que se apoya en el saber como experiencia del mundo, “el hombre formado no es el sabelotodo [...] El saber sólo será fructífero para la formación donde haya un saber ordenado [...] (puesto que la formación se concibe como) orientación fundamental del ser humano (intelecto, voluntad y sentimiento) hacia la totalidad del ser” (März, 1968: 89). Este saber del mundo se fundamenta y se consolida en el saber de sí mismo: la conciencia moral.

Una conclusión de März es que “la formación no es una intervención configuradora de otro ni el resultado de esta intervención: la formación solo puede entenderse como autoformación de la persona. El hombre formado es, como dice, citando a Pestalozzi, obra de sí mismo. (No obstante) la formación, como realización

de sí mismo, sería imposible sin la ayuda biológica y dialógica de los demás. Y esta ayuda no es otra cosa que la educación” (März, 1968: 104).

En este sentido parece coincidir Gilles Ferry, cuando afirma:

Una formación no se recibe, Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador y de un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador, y un polo pasivo, aquel que es formado. [...] Nadie forma a otro. El individuo **se forma** (sic), es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma. Entonces, lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios (Ferry, 1997: 54).

Otros pedagogos analizan también la noción de formación y hacen sus propios aportes y reflexiones. Wolfgang Brezinka (1990: 59) reconstruye los conceptos de “formación” y de “educación”. Al formular

[...] un concepto científico de educación, que teniendo en cuenta el significado fundamental de la palabra en el lenguaje cotidiano, permita una clara interpretación empírica mediante la referencia a unos fenómenos observables, y que pueda utilizarse para la formulación de hipótesis de leyes (empíricamente verificables), las cuales puedan a su vez emplearse para la explicación de acontecimientos ya sucedidos y para la previsión de sucesos futuros (Brezinka, 1990: 59),

llega a establecer en su análisis que mientras el concepto “educación” es un concepto empírico, el concepto “formación” es un concepto no empírico, por lo tanto, no observable ni verificable en hechos objetivos, referido más bien a realidades que por abstracción, constituyen idealizaciones que hablan más del “ser” que del “hacer”.

Para Henz, otro pedagogo, autor de *Tratado de Pedagogía Sistemática*, “el logos es espíritu, palabra, verdad”; formación entonces “significa sobre todo formación del espíritu; perfeccionamiento centrado principalmente en el lenguaje” como facultad comprensiva y expresiva del hombre. “La formación, como función educadora fundamental, es el fomento del logos en el hombre realizado con la finalidad de obtener una personalidad regida por el espíritu y los valores” (Henz, 1976: 52).

Se podría decir que desde cualquier enfoque de la pedagogía surge y se aborda el término formación, por su proximidad a los demás términos. Así la

reflexión pedagógica estudia el hecho educativo social y reflexiona también en el proceso interior de cada ser humano que se forma en la educación.

Aún hay otros aspectos que parece necesario abordar para la aproximación a la noción de formación. El primero de ellos es el asunto del *cómo*, ¿cómo se lleva a cabo el proceso de la formación?, ¿dónde comienza?, ¿cuál es el camino a seguir?, ¿cómo saber que se está avanzando en la formación?, ¿hay un trayecto previamente trazado?, ¿cuál es el plan a seguir?

Estas preguntas plantean una nueva indagación. Se puede caer en la fácil confusión del plan de estudios o de la trayectoria curricular de una carrera. Más allá de los estudios, lo que constituye la formación es ese trabajo personal que se produce, sí, en coincidencia con las situaciones curriculares previstas y asignadas, pero que se integra con los aprendizajes curriculares previstos. Ya lo dice Ferry:

[...] un programa de aprendizaje, el currículo, que hace que haya cierta cantidad de etapas fijadas, de manera racional, es también algo que es indispensable para la formación, **forma parte de los soportes y condiciones de la formación, pero no es la formación** (sic) (Ferry, 1997: 53).

Si esto es así, entonces se trata de dos procesos que se integran y se unifican; pero que no se identifican; uno, el currículo, responde a la dinámica de los dispositivos institucionales, mientras que el otro, la formación, corresponde a la dinámica del desarrollo de cada persona. El primero está diseñado como medio para favorecer los aprendizajes de quien se forma; pero no se identifica con la formación. Ferry dirá que la experiencia es formadora, solo si se trabaja sobre uno mismo:

La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. **Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación** (sic) (Ferry, 1997: 56).

Quien cursa toda una carrera curricular, con ese solo hecho, incluso con los mejores aprendizajes y las mejores calificaciones, para formarse requiere algo más. Los procesos curriculares y la formación pueden y deben ser coincidentes y apoyarse mutuamente, pueden ser simultáneos; pero no deben confundirse. En el

caso de los procesos curriculares existen los dispositivos necesarios para verificar y registrar los avances; pero no sucede lo mismo con la formación y la dinámica personal; de modo que la pregunta sigue en pie: ¿cómo saber que se avanza en la propia formación?

Carl R. Rogers se hace una pregunta similar cuando intenta en *El proceso de convertirse en persona*, explicar “el proceso por el cual se produce un cambio en la personalidad” (Rogers, 1961: 118). Rogers habla de sus pacientes de la psicoterapia centrada en el cliente; pero reconoce, y en esto es aplicable al proceso de la formación que “el objetivo más deseable para el individuo, la meta que persigue a sabiendas o inconscientemente (en el caso de la formación no puede ser inconsciente) es llegar a ser él mismo”. (Rogers, 1961: 104) El autor-investigador acaba confesando “que tal objetivo aún no ha sido alcanzado y que, al parecer, la expedición sólo ha podido penetrar unas pocas millas en el interior de la jungla”. (Rogers, 1961: 118)

Cuando Rogers ha buscado procesos, secuencias, ritmos, intervalos, ha llegado a plantear una serie de siete etapas, que no viene al caso detallar, por las que pasa un paciente, de la fijeza al cambio, de la incoherencia a la coherencia, “desde un estado de fijeza, donde todos los elementos y aspectos descriptos son discernibles y comprensibles por separado, hacia los momentos de mayor fluidez en la psicoterapia, en los cuales todos esos aspectos se entretrejen y unifican.” (Rogers, 1961: 145)

Para todo ello, el paciente como persona, igual que quien se ocupa de su propia formación, ha de buscar los significados de sus vivencias y de sus experiencias, reconocer contradicciones y discrepancias, abrirse a la comunicación y abrir su mundo interior para reconocerse en él.

Otros enfoques psicológicos han abordado también aspectos del cambio personal como reestructuración cognitiva. Han generado también importantes aportaciones desde modelos clínicos y de terapias cognitivas-conductuales. Estudian el cambio personal, el nivel más alto de la jerarquía estratificada del aprendizaje humano, como proceso de aprendizaje explícito por reestructuración

(Pozo, 2014). Aunque no se ubican estrictamente en el área educativa, sino, como en el caso de Rogers, en el de la psicoterapia, coinciden en reconocer el papel trascendente de la conciencia y de sus relaciones con el pensamiento.

Pozo (2014) señala que el proceso de cambio personal se basa, como aquí se ha dicho acerca de la formación,

[...] en profundizar en el autoconocimiento, [...] explicitar no solo los contenidos emocionales, personales, etc., o las actitudes contenidas con respecto a ellos, sino los procesos o principios en que se apoyan [...], la “teoría del yo”, que estaría en el origen de las disfunciones personales y emocionales y que sería la que habría que cambiar de forma explícita a través de la intervención (Pozo, 2014: 357).

Sin embargo, hay que insistir en que la formación es mucho más que una terapia o intervención. El mismo Albert Ellis, uno de sus principales promotores, considera, nuevamente según Pozo, que

[...] el cambio personal debe consistir, [...] en un “cambio filosófico profundo”, un cambio de la perspectiva de vida que requiere reestructurar (los) supuestos básicos y las creencias irracionales en que se manifiestan, aunque asume que con frecuencia no se puede alcanzar ese cambio profundo y únicamente se logran modificar algunas de esas ideas o su influencia sobre las conductas y las emociones (Pozo, 2014: 360).

La formación sí aspira a lograr cambios profundos en la persona, porque se basa en procesos internos que involucran la mente y la voluntad y se realizan a partir de acciones voluntarias, libremente asumidas por la persona.

Ya que, al parecer, no hay un camino o trayecto de formación, sino que cada camino personal se traza al momento de vivirlo, puesto que cada camino se traza, se construye y se recorre una sola vez; parece pertinente entonces pasar revisión a aquellos aspectos que pueden ser indicios de que la formación se está produciendo. De los elementos hasta aquí desarrollados para esta aproximación a la noción de formación se podrían destacar algunos que pudieran servir como indicadores de la formación: la autoconciencia o conocimiento de sí mismo, la acción personal o trabajo sobre sí mismo, la reflexión como distanciamiento sobre sí y como subjetivación, la fijación de metas transformadoras, la apertura al diálogo intersubjetivo y de trabajo comunitario, por nombrar algunos de mayor impacto.

Considerar el autoconocimiento como punto de partida para la formación, lleva más allá de un mero recurso retórico, tal vez hasta el oráculo socrático de *Conócete a ti mismo*, que se ha interpretado también como *cuida de ti mismo*, de tu alma, procura hacerla tan buena como sea posible, y podría añadirse también: *ocúpate de tu formación*. (Granja, 2015) En su momento, Descartes, Kant y Hegel han insistido de distintas maneras sobre la importancia de la conciencia y de la autoconciencia como constitutivo del ser humano.

Lo importante es destacar la necesidad inevitable del autoconocimiento en el proceso de la formación, y no corresponde, mucho menos al inventario de los rasgos y datos de identidad. Se trata de saber cuáles son las posibilidades reales de existencia y de realización humana, las debilidades que hay que atender, las fortalezas con que se cuenta, a dónde se pretende llegar, cuál es la aspiración máxima que da sentido a la propia vida. Terrasa lo expresa muy claramente al referirse a “[...] la necesidad de reconocer qué lugar ocupamos en la existencia, qué personas integran nuestra vida, en qué creemos, qué buscamos [...]” (Terrasa, 2005: 31), qué somos capaces de hacer, qué dificultades hay que vencer y cómo se presentan.

Este autor reconoce también que este autoconocimiento “lo vamos descubriendo a medida que vamos viviendo, al ir comprobando nuestros deseos más profundos, nuestras alegrías y tristezas, nuestros aciertos y errores... Y, sobre todo, al ir aprendiendo de lo que los demás van viendo [...] en nosotros”. (Terrasa, 2005: 30)

Ciertamente que ese conocimiento, sigue observando el autor,

[...] no puede ser condensado en una fórmula [...] La verdad íntima de cada hombre permanece siempre inabarcable. Sin embargo, sí podemos ir avanzando en su conocimiento [...] vamos conociendo, por una parte, nuestra propia identidad –el *quién* que somos- y, por otra vamos consiguiendo que nuestra personalidad –lo *que* somos- vaya adquiriendo mayor hondura (mayor riqueza interior), se vaya desplegando desde dentro y hacia dentro. En esto consiste el proceso de maduración personal. (Terrasa, 2005: 31)

Y se podría añadir, desde el enfoque de este estudio: En esto consiste precisamente la *formación*.

Otro elemento fundamental para la comprensión y la construcción de la noción de formación que aquí se busca es la acción personal y el trabajo sobre sí mismo. No se trata de un trabajo técnico ni económicamente productivo, no es *techné*, sino *poiesis*, acción personal, construcción de uno mismo. La formación es acción y es trabajo; como acción se han realizado importantes reflexiones en distintos campos del saber humano. Yurén (2000), después de considerar, siguiendo a Habermas, la cultura, la sociedad y la personalidad, como elementos estructurales del mundo de la vida, explica, apoyándose, además en Hegel que

[...] la formación es un proceso cuyo movimiento se asemeja a una espiral. El sujeto recibe de la sociedad y de la cultura los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad. A su vez, el sujeto actúa consciente, crítica y creativamente sobre su entorno social y cultural para transformarlo y transformarse. (Yurén, 2000: 32)

Desde este enfoque, la acción con carácter formativo, sostiene la autora, no solo es la acción comunicativa (conversativa, regulativa y dramatúrgica) que permite el entendimiento del mundo; sino también la acción funcional (instrumental y estratégica) “cuya finalidad consiste en lograr el éxito en algo que el sujeto se propone” (Yurén, 2000: 33).

De aquí se desprende que lo que se denomina quehacer educativo con sentido formativo es un conjunto de esfuerzos deliberados que se orientan a favorecer la transformación de los sujetos, con vistas a que éstos contribuyan a la reproducción o transformación de la cultura y la sociedad. (Yurén, 2000: 34)

En otro sentido, el trabajo sobre sí mismo, es también trabajo sobre el mundo que se construye; no solo es trabajo para la subsistencia, sino trabajo de reelaboración del mundo que se vive y que se renueva con el signo del hombre. Ibáñez-Martín ha captado esta visión de la construcción del mundo como

[...] en este segundo nivel de la subsistencia hay, a su vez, dos escalones sucesivos: el primero obligatorio, por el que nos procuramos esa mínima *Weltanschauung* (percepción o visión del mundo) mediante la cual damos una respuesta a la existencia recibida y decidimos permanecer, o no, en ella, y el segundo por el que nos esforzamos en cultivarnos, en alcanzar la forma más allá de la existencia. (Ibáñez-Martín, 1989: 125)

Este es un sentido que se puede proponer a la acción y trabajo sobre uno mismo en el proceso de la formación. Implica e incluye, por supuesto la ejercitación de la voluntad y de la libertad, la formación en y por la acción de la voluntad y de la libertad, el desarrollo del *habitus* (Bourdieu) y de hábitos y aprendizajes, sobre todo de los tipos llamados procedimentales y actitudinales.

Un tercer elemento para estructurar la noción de formación se ha dicho que es la reflexión, esa capacidad de viajar y mirar la interioridad de la persona, el mundo de la propia intimidad, según Terrasa (2005) “es el núcleo interior desde el que la persona crece y es”. (Terrasa, 2005: 32) Es aquí, a través de la reflexión, donde el ser humano vuelve sobre sí mismo y se descubre único. Así

[...] un ser dotado de intimidad es capaz de volver sobre sí, es decir, de conocerse a sí mismo y de ser dueño de sí. De hecho, [...] el despertar (del adolescente) se traduce en un movimiento de mayor reflexión y en un intento de *adueñarse* de la propia vida, de tomar posesión de ella, estableciendo una distancia crítica con respecto al entorno familiar, o creando ámbitos privados [...] en los que poder ser él mismo, en los que poder ser más consciente de sí y reafirmar la propia identidad. (Terrasa, 2005: 32)

La reflexión permite tomar conciencia del proceso mismo de la formación, porque, por medio de ella, se pueden reconstruir los momentos vividos y las experiencias, los pensamientos, sentimientos y afectos del pasado y del presente, y penetrar en sus significados. A través de la reflexión se pueden volver a mirar las acciones, las decisiones, las preocupaciones, los intentos y proyectos fallidos o exitosos. Finalmente, es la reflexión la que, a través de lecturas, cuestionamientos e interpretaciones, permite y lleva a comprender el verdadero significado formativo de las experiencias.

Un elemento fundamental en el proceso de la formación es la capacidad de formular y plantear metas y objetivos. La reflexión no solo permite ver hacia el pasado; también permite prever y diseñar el futuro próximo o mediato. Son los objetivos y las metas los mejores indicadores para dar cuenta del proceso de la formación y de los avances en el mismo. Ferry ve en las metas, el principal medio de transformación y de cambio, de innovación y de renovación, y esto ocurre en las instituciones y en los procesos personales de la formación; se construyen

[...] sobre la ruptura entre un estado de cosas tradicional y anticuado y su oscurecimiento precipitado por la aparición de potencialidades prometedoras, es decir, entre un antes y un después. He ahí donde se encuentra el tema del cambio [...] las cosas inevitablemente cambian, y hay que cambiar. La innovación (y se podría decir lo mismo de la formación) viene doblemente exigida por límites constreñidores y por una libertad que hay que conquistar. (Ferry, 1990: 88)

Finalmente, se podría hacer referencia a la apertura al diálogo y a la participación comunitaria, como indicador seguro e inequívoco del proceso de la formación. Si se ha dicho ya que la formación no se produce en el aislamiento, no es solo por cumplir con un instinto gregario y por aceptar el hecho ineludible de la colectividad. El ser humano es comunitario, existe en la medida en que puede decir *yo*; pero esta característica lo personifica ante un *tú*. El ya citado pedagogo März afirma que

Solo es posible acercarse a la esencia de la persona cuando el yo mira al tú. La persona está esencialmente referida a la persona, y la realización de su riqueza esencial, su hacerse personalidad, sólo se verifica en el encuentro con el otro. [...] La relación tú-yo sólo es posible en forma de comunidad (y a través del diálogo). (März. 1968: 70)

Casi todos los investigadores sobre los procesos de formación subrayan la importancia de la colaboración. Algunos la llaman intersubjetividad, permite las construcciones mentales compartidas, los proyectos y las acciones participativas; pero, sobre todo, contribuyen a la construcción colectiva de significados y sentidos de la formación.

Un último aspecto puede ser considerado para aproximarse a la noción de *formación*, hace referencia a lo que, desde ahora se podría llamar dimensiones o ámbitos de la formación. Se trata, sin duda, de un aspecto de integración y de diversidad, derivado de la complejidad propia del ser humano. Al ser humano y a su formación no se les puede atrapar en una fórmula que los defina; no se les puede abarcar y agotar en un estudio o inventario de revisión. La vida del hombre se desenvuelve en una multiplicidad de ámbitos que confluyen y se entretajan: al mismo tiempo se tiene y se desarrollan los procesos biológicos, pero también ocurre la vida psíquica, la vida intelectual, la vida social y la vida afectiva; para no mencionar los ámbitos de la vida espiritual y de la vida política.

Al mismo tiempo se es ser viviente y se desarrolla un organismo y un proceso vital, que también supone una formación; en el mismo tiempo se es ser pensante y se desarrolla una vida mental, que también requiere una formación; de la misma manera se es ser social y se desarrolla una vida de relaciones y una integración, que, seguramente, requiere una formación en el ámbito social; se es también un ser espiritual y trascendente en un más allá del mundo sensible y de la inmediatez.

Como un resultado de la vida intelectual, de la creatividad y de la vida social, ha surgido la cultura y en ella un gran número de roles y funciones que debe cubrir y cumplir el ser humano, se es hijo (a), hermano (a), padre, madre, pariente; se desarrolla una ocupación o trabajo que la cultura puede reconocer como profesión, se forma parte de una determinada entidad política o estado, se cumplen diversas funciones en las organizaciones y, muchas de ellas, por no decir todas, requieren una formación. La pregunta es: ¿se trata de una formación multifacética o multidimensional?. ¿se trata de una sola formación?, ¿se trata de múltiples formaciones interconectadas?, ¿nunca difieren, chocan o se contradicen?

En algunos estudios realizados en instituciones de educación superior en México, sobre formación profesional, se habla de esferas como espacios donde se desenvuelve la formación profesional, como es el caso del trabajo de López Z. (2009), citado por Ducoing (2013) en el que “la profesionalidad se forma en la intersección de numerosas esferas que se crean en la relación entre estudiantes y profesores, entre las que destacan lo cognitivo, lo técnico, lo identitario y lo político.” (Ducoing, 2013: 141)

A veces la respuesta es hablar de una formación particular, como padre (madre), formarse como ciudadano, formarse profesionalmente, formarse como... n papeles, roles o funciones que hay que desempeñar. ¿qué pasa, entonces, con la unidad e integridad del ser humano?

Viktor E. Frankl (2012), estudiando el pluralismo de la ciencia en su descripción de la realidad llega a afirmar que “las contradicciones no contradicen la unidad de la realidad. –y, añade- Esto es también válido con respecto a la realidad humana.” (Frankl, 2012: 48)

Y para explicarlo utiliza un ejemplo de la geometría:

Si consideramos dos secciones ortogonales de un cilindro, la horizontal representa al cilindro como un círculo, mientras que la vertical le representa como un cuadrado. Mas como sabemos, nadie hasta ahora ha logrado transformar un círculo en un cuadrado. [...] No sucede de modo distinto en el hombre. A nivel biológico, en el plano de la biología, abordamos los aspectos somáticos del hombre; y en el nivel psicológico, en el plano de la psicología, sus aspectos psicológicos. Así pues, dentro de los planos de ambos enfoques científicos, nos hallamos frente a la diversidad, pero no vemos la unidad en el hombre, ya que esta unidad tan solo se halla en la dimensión humana. (Frankl, 2012: 48)

Aplicando la visión del fundador de la logoterapia al proceso múltiple y complejo de la formación, y sin el afán de intentar ser exhaustivos, ni de parcializar o fragmentar la integridad y unidad del proceso, se podría hablar de un solo proceso múltiple y complejo en la formación, pero que puede ser enfocado por aspectos que permitan subrayar áreas o ámbitos de mayor interés a los que se podrían denominar dimensiones de la formación: aspectos diversos en los que se proyecta la acción formativa, pero que integran y unifican a la persona toda en una sola formación.

Solo por nombrar algunas de estas dimensiones posibles, se podría hablar de una dimensión personal, en donde cada sujeto se forma como persona, para lo cual sería válido todo lo que se ha venido considerando como elementos de la formación humana en el proceso de llegar a ser uno mismo y de construirse una identidad. Este proceso, como se ha dicho, implica buscar los significados de las propias vivencias y experiencias, abrir el mundo interior y reconocerse en él, en un proceso único para cada persona. Se desarrolla a través de la autoconciencia y del conocimiento de sí mismo, de la reflexión sobre sí y de la acción personal sobre el propio mundo interior y exterior, acción que supone la ejercitación de la voluntad y de la libertad para el logro de la autonomía y de la autodeterminación. Esta formación personal implica también la fijación de metas transformadoras y la apertura al diálogo intersubjetivo y al trabajo comunitario.

Una segunda dimensión de la formación, se podría llamar dimensión profesional. Esta dimensión implica una concepción cultural y social específica que se refiere a una determinada ocupación considerada con el carácter de profesión.

Para efectos de este estudio, es fundamental, ya que se trata de la formación profesional de futuros profesores licenciados en educación secundaria. No se trata de una mera capacitación para un trabajo ni para un desempeño parcial en un engranaje productivo o funcional. La formación profesional se concibe como un proceso de construcción de un determinado perfil de persona capaz de cumplir y desarrollar una tarea social, tarea concebida como un servicio a la comunidad, pero que también supone y requiere un trabajo de desarrollo de una determinada identidad fundada en una preparación para ejercer y desempeñar con conocimiento y dominio de un campo, pero con responsabilidad y autonomía, la prestación de un servicio orientado al desarrollo de la comunidad y de la sociedad.

El desarrollo de esta dimensión estará vinculado a la concepción que se construya de la profesión del maestro, asunto que será tratado en otro apartado de este capítulo.

Se podría hablar también de una dimensión intelectual de la formación. Se deriva y depende de la concepción de profesión que se elabore; aunque se trata, por supuesto, de una dimensión humana básica y fundamental: la formación de la mente o del intelecto. No se trata de aislar o fragmentar al ser humano como si la vida mental fuera un apartado de la vida misma. No se trata tampoco de desarrollar un recurso o aparato meramente cognoscitivo. Se trata de subrayar y destacar la formación de esa vida mental sobre la que se construye y se desarrolla el conocimiento y la comprensión de sí mismo y del mundo. Se intenta una aproximación a la complejidad presente y encarnada en la persona.

En el origen mismo de la noción de *Bildung*, la formación se deslindó de la acumulación de conocimientos, “se distinguía claramente de las ideas iluministas de la educación que se centraba en el conocimiento (útil).” (Horlacher, 2015: 32) Esta visión de formación coincidía con la propuesta humanista de una “mente bien formada” en lugar de una mente “bien llena”.

Para una visión humanista como la de Ibáñez-Martín (1989) la formación de la mente debe contribuir a la búsqueda de la plenitud humana y comprende tres aspectos fundamentales:

[...] la posesión de un conjunto de conocimientos que permite mejorar cualitativamente nuestra existencia [...], la formación del juicio que en ciencia significa espíritu crítico y método, que en arte se llama gusto, que en la vida práctica se traduce por discernimiento y en moral por lucidez, y el ejercicio de unas virtudes individuales y sociales, así como el cultivo de otras dimensiones humanas [...] (Ibáñez-Martín, 1989: 96).

Por su parte, la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors ha destacado la formación intelectual como uno de los cuatro pilares de la educación, y la describe como *aprender a conocer*.

[...] tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea [...] Como fin, su justificación es el placer de comprender, de conocer, de descubrir. (Delors, 1996: 96)

Respecto a la concepción de una cultura general, como objeto de esta formación, la Comisión considera que “[...] la especialización no debe excluir una cultura general”. (Delors, 1996: 97) Y, citando a Laurent Schwartz, señala que

“En nuestros días, una mente verdaderamente formada necesita una amplia cultura general y tener la posibilidad de estudiar a fondo un pequeño número de materias. De un extremo a otro de la enseñanza, debemos favorecer la simultaneidad de ambas tendencias”. Pues la cultura general apertura a otros lenguajes y conocimientos, permite ante todo comunicar. (Delors, 1996: 97).

Por lo que se refiere a la vía para promover esta formación intelectual, la Comisión subraya que

Aprender a conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. Desde la infancia, sobre todo en las sociedades dominadas por la imagen televisiva, el joven debe aprender a concentrar su atención en las cosas y las personas. La vertiginosa sucesión de informaciones en los medios de comunicación y el frecuente cambio de canal de televisión atentan contra el proceso de descubrimiento, que requiere una permanencia y una profundización de la información captada. (Delors, 1996: 98)

Nunca será suficientemente ponderada la formación intelectual como forma de integración de la formación humana. Para ello es muy importante destacar que esta dimensión de la formación, es indisociable e inseparable de todas las demás dimensiones con las que se integra.

Finalmente se podría hablar, entre otras, de una dimensión ética, también considerada fundamental en el comportamiento y en el desarrollo de lo humano, de una dimensión ecológica y de ciudadanía global, que está cobrando gran importancia recientemente, dados los problemas que enfrenta la humanidad en el momento presente. Si se considera la posición política, integradora de instituciones políticas, como los estados, y culturales y sociales como las naciones y las culturas, se puede hablar de una formación ciudadana política. Y se podrían seguir enumerando y estudiando dimensiones para ser consideradas en la noción de formación a que se ha dedicado este apartado.

Después de esta revisión de aproximación a la noción de formación, se puede concluir que se trata de una construcción conceptual de gran complejidad que hace referencia a la realidad de cada persona en su propio proceso de conformación de identidad, a la vez que se produce y se apoya en relación con un proceso social simultáneo que es la educación.

Se puede decir entonces que el proceso personal de la formación consiste en la acción de desarrollar y adquirir rasgos que caracterizan al individuo y que lo conforman como persona a través de la incorporación de valores culturales desarrollados a su vez en el contexto de una sociedad. Todo este proceso se sustenta en el conocimiento de sí mismo del propio individuo y se produce en la autoconsciencia y en la reflexión, en un todo integrado que lo lleva a convertirse en persona formada. Toda sociedad propone y promueve, a través de la acción educativa, ideales y valores culturales entre sus miembros.

La educación, como proceso social, busca preservar los valores de la cultura que la sociedad ha desarrollado históricamente; pero, a la vez, como proceso individual pretende que cada uno de sus integrantes adquiera y asimile esos mismos valores culturales, constituyéndose así socialmente y para su comunidad, en una persona educada, e individualmente en una persona formada.

Las claves de la formación son entonces, el proceso de acción y desarrollo personal, que responde a un proyecto y concepción de ser humano; la propuesta social y cultural de la sociedad en la que se inserta la persona, las ayudas o

dispositivos que la sociedad le ofrece y pone a su disposición para facilitar y apoyar dicho proceso de formación.

Formación profesional

Para avanzar un paso más en el presente trabajo, se hace necesario abordar el tema de la formación profesional, aspecto que ya fue planteado en el apartado anterior, al ser considerado como una dimensión más de la formación humana. Hablar de la formación profesional requiere revisar las dos nociones a que hace referencia: formación y profesional, asunto que será tratado en el presente apartado; pero, sobre todo, hacer referencia a la vinculación de ambas nociones. Se trata de estudiar la posibilidad y la naturaleza misma de una formación que está orientada y dirigida a una profesión. ¿Qué se puede entender por formación profesional?, ¿Es posible desarrollar al mismo tiempo una formación y una profesión?, ¿una formación con carácter profesional?, ¿Se trata de una mera denominación arbitraria? Nuevamente, se trata de preguntas que más que una respuesta concreta, se plantean para orientar la indagación y la reflexión.

El problema surge al enfrentar el dilema entre una formación general polivalente para el trabajo como preparación profesional para las cambiantes condiciones del mundo actual o una formación específica que prepare para un campo particular de desempeño en el desarrollo social, económico y cultural. ¿Se trata solo de una formación para ingresar con éxito en el mundo del trabajo?

Este mundo del trabajo, en constante cambio, se ha transformado, de modo que exige cada vez nuevas competencias. A las tareas físicas que constituían la principal demanda hacia el trabajador de la industria convencional, el mundo actual plantea la necesidad de trabajos más intelectuales, con mayores componentes técnicos de diseño, estudio y organización; nuevas formas de relación, de integración y de colaboración en los grupos de trabajo. Aunque se podría pensar que la mayor parte de esta preparación se puede cubrir con las competencias relacionadas y con una adecuada capacitación, la formación profesional va mucho más allá; implica nuevas exigencias personales para el trabajo: se puede decir que

se trata de un ámbito interior y exterior de la persona que se manifiesta como capacidad de operación y acción. La Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI establece como una nueva exigencia para el trabajador

[...] un empeño personal, considerado como agente del cambio, resulta claro que ciertas cualidades muy subjetivas, innatas o adquiridas se combinan con los conocimientos teóricos y prácticos para componer las competencias solicitadas [...] la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos. (Delors, 1996: 100)

Estos matices personales requieren conciencia y capacidad de reflexión y de trabajo sobre sí mismo, rasgos que se han planteado como parte de la propia formación personal. Sin embargo, para una aproximación a la noción de formación profesional, hace falta revisar la idea de profesión.

¿Qué es una profesión? Es importante destacar que no se trata de una definición de diccionario, que habla de la acción o efecto de profesar, o bien, de la actividad u ocupación a que se dedica una persona. Existen muchos estudios que buscan definir y caracterizar lo que es una profesión, desde que E. Freidson, en 1970, considerando que se trataba de “un tipo especial de ocupación”, realizó un estudio sociológico sobre la profesión médica. Tal vez no fue el primero; pero hace algunas muy interesantes aportaciones para delimitar y caracterizar la noción de profesión.

Como antecedentes, este autor identifica a la Medicina, junto con el Derecho y la Religión, como las profesiones más importantes en las universidades europeas de la edad media, que han desarrollado “una conexión sistemática con la ciencia y la tecnología” (Freidson, 1970: 16), y una organización formal dentro de la sociedad. Clasifica las profesiones en dos grandes grupos: eruditas o de conocimiento, y de consulta o servicio.

El mismo autor destaca entre las características que definen el carácter de profesión está el hecho de contar con conocimientos especiales y desarrollar con ello unos valores culturales, el hecho de ganarse la vida, desarrollar una vocación, la dedicación exclusiva, el enfocar un compromiso individual y generar así una identificación; pero, sobre todo, el hecho de desarrollarse y constituirse en una

organización social con prestigio y reconocimiento público. “Yo sostengo que la distinción más estratégica (de una profesión) reside en una legítima autonomía organizada: una profesión es diferente de otras ocupaciones porque se le ha dado (o se ha ganado) el derecho a controlar su propio trabajo.” (Freidson, 1970: 83)

Para efectos de comprender la noción de formación profesional, más allá de la simple capacitación para un desempeño reconocido por su funcionalidad, el mismo autor considera la necesidad de aplicar ciertos criterios de imparcialidad y objetividad ya que, “cada profesión tiene su objetivo especial, su concepción del mundo y su ciencia” (Freidson, 1970: 17). No basta pues, estudiar su organización como grupo social, puesto que, según el autor, es necesario conceptualizar cada profesión “como un tipo de organización ocupacional en el cual prospera cierto esquema mental y que, en virtud de su rol dominante en la sociedad, es capaz de transformar, si no crear, la esencia de su propio trabajo” (Freidson, 1970: 17).

Ducoing (2013) en la tercera emisión del estado del conocimiento sobre procesos de formación para el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, explora también la noción de profesión y recupera para ello la oposición entre dos visiones, la funcionalista y la interaccionista en el planteamiento sobre la concepción de profesión:

[...] mientras para los funcionalistas las profesiones implican el dominio de saberes de alto nivel; para los interaccionistas también los oficios no reconocidos como profesiones suponen saberes profesionales específicos, negando totalmente la diferencia entre unos y otras; los funcionalistas apelan a la unidad de las profesiones, en tanto que los interaccionistas reconocen la diversidad de los valores y de las prácticas, así como las singularidades de éstas; los funcionalistas también postulan la autonomía de las profesiones desde la necesidad inherente a la función social que cumplen, mientras los interaccionistas consideran que esa autonomía es producto de las luchas emprendidas con otros grupos profesionales para ser reconocidos. (Ducoing, 2013: 97)

Esta investigadora recoge así, desde la tradición francófona y desde la visión de la sociología del trabajo y la sociología de las profesiones un aporte que revaloriza el trabajo de cada grupo profesional, por lo que se habla de grupos profesionales, en lugar de la abstracción que supone la noción de profesión:

[...] conjuntos de trabajadores que ejercen una actividad que tiene el mismo nombre y, por consecuencia, dotados de una visibilidad social, que se benefician de una identificación y un reconocimiento que ocupan un lugar diferenciado en la división social del trabajo, y caracterizados por una legitimidad simbólica (Demazière, Gadéa, en Vézinat 2010, citado por Ducoing, 2013: 97).

La profesión no es una abstracción para definir un campo de conocimiento o de acción; es, antes que nada, y desde el enfoque de la sociología, un grupo humano que construye su propia identidad colectiva, a través de una tarea y de unas relaciones de servicio con la sociedad histórica en que se inscriben sus miembros.

Si se trata de una profesión, como un objeto especial, de una ciencia con una concepción del mundo, de un cierto esquema mental y de un rol que se transforma, se autodefine y se recrea en su función social, entonces, la incorporación de un aspirante a la profesión, requiere no solo de un entrenamiento técnico, sino de una formación profunda y personal como integrante de la profesión. Es importante destacar que esta visión coincide con la noción que sobre la formación, se ha venido construyendo en el presente trabajo.

Jorge A. Fernández Pérez, en un texto sobre sociología de las profesiones, recupera de Starr (1982) que

[...]en los años ochenta, una profesión se definía como una ocupación que se regulaba a sí misma mediante una capacitación sistemática y obligatoria en un ámbito universitario, basada en conocimientos especializados y técnicos y orientada más al servicio que hacia las utilidades pecuniarias, principio consagrado en su código de ética. (Starr, 1982, citado por Fernández, 2007: 24)

Esta concepción destaca la autorregulación, la capacitación *universitaria* y especializada, con orientación al servicio, según un código de ética particular de la profesión. También es importante señalar que, en relación al objeto de estudio de este trabajo, la formación profesional de futuros docentes, en esta profesión no aplican, por lo menos hasta ahora, las notas de autorregulación, ni el carácter universitario de la capacitación, al menos en el caso de México, aunque en muchos

otros países, la formación de los profesores de educación básica ya está ubicada en los espacios universitarios.

A pesar de que, según las observaciones del párrafo anterior, la llamada profesión docente parecería limitada por su falta de autorregulación y por su desarrollo en espacios no universitarios, no se puede dudar de que se trata de una profesión sólidamente institucionalizada, si se consideran los aspectos que establece Teresa Pacheco (1990), como proceso de institucionalización de una profesión:

[...] primero, como el resultado de la aceptación social de una cierta actividad que se lleva a cabo como una función socialmente importante; segundo, que dicho proceso se encuentra sometido a la existencia de normas que regulan la conducta de un campo determinado de actividades y, por último, que se tiende a la adopción de normas sociales provenientes de diferentes campos de actividad en el ámbito correspondiente a una actividad específica. (Pacheco, 1990: 28)

Es fácil verificar que estos tres aspectos se cumplen en la profesión docente, de modo que se puede considerar una profesión con una institucionalización consistente, fuertemente anclada en una tradición de siglos o, mejor dicho, de milenios. El mismo Freidson, ya citado en este trabajo, ante la dificultad de definir la profesión, reconoce que: “El futuro de la profesión radica en adoptar el concepto en tanto tradicional e intrínsecamente ambiguo multifacético, del cual sabemos que no hay una definición única y que ningún intento de aislar su esencia será contundente en términos generales.” (Freidson, 1983: 74)

El Diccionario de Sociología, editado por Henry Pratt F. (2004), sin ofrecer la etimología de la raíz latina *profiteor*, manifestar y sostener públicamente algo, y que da referencia en cuanto a la postura social de un profesional, define profesión como:

Ocupación o vocación. [...] tipo particular caracterizado por un poder social considerable y por un elevado status social, [...] y por un grado notable de institucionalización. Se caracteriza [...] por un alto grado de capacidad técnica que supone una preparación especializada, [...] por la existencia de reglamentación y licencias de carácter oficial, por un fuerte sentimiento del honor de clase y de solidaridad manifestado en las asociaciones profesionales establecidas [...], así como por los códigos de moral que

prescriben la responsabilidad de la profesión frente a la colectividad a que sirve. (Pratt, 2004: 235)

Esta definición incluye prácticamente todos los aspectos ya señalados en este apartado, subrayando los rasgos de la organización y el estatus social de las profesiones.

Sarramona (2008) propone y detalla una caracterización sencilla de “la profesionalidad en general y que, con algunas matizaciones, son aplicables al profesorado” (Sarramona, 2008: 85):

- Delimitación de un ámbito propio de actuación
- Preparación específica
- Compromiso de actualización
- Unos ciertos derechos sociales
- Autonomía en la acción
- Compromiso deontológico (Sarramona, 2008: 85)

A partir de las consideraciones anteriores, resulta bastante difícil, por no decir, demasiado complicado delimitar una conceptualización de la profesión, aún más, si se consideran las condiciones y las perspectivas que han abierto los avances de la ciencia y de la tecnología actual en el complejo escenario de las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales del mundo actual. Sin embargo, ante la imposibilidad de formular una definición concreta y con los elementos aportados por los autores revisados, se va a intentar una enumeración libre en su ordenamiento, no jerarquizada y quizás incompleta, tal vez, bastante incompleta, de algunos de los rasgos principales que pueden delimitar y caracterizar una profesión:

- Una profesión se sustenta y se manifiesta, por lo menos en la mayoría de los casos y en condiciones más o menos normales, como una *opción libre y voluntaria de realización personal*; en algunas sociedades se le identifica como una *vocación*, (noción que, por su origen y significación social merece un estudio aparte);

- las profesiones no surgen por generación espontánea, sino que tienen un *origen histórico y un proceso de desarrollo* en el que se van ajustando a las condiciones, las necesidades, los recursos y las posibilidades de cada sociedad y de cada momento histórico;
- una profesión se puede identificar, primeramente, por ser una ocupación de *dedicación temporal*, si no exclusiva, sí, por lo menos, preferente o preponderante entre otras actividades;
- toda profesión cumple, o tiende a cumplir, *una función de servicio social*, identificada más o menos como definitiva y esencial. El desarrollo de esta función supone en el profesional una postura o actitud ante las situaciones que le demanda su ejercicio;
- dicho servicio social se basa en un saber y en el *dominio de un campo de conocimiento científico y/o técnico* que supone la capacidad de comprender las situaciones que enfrenta en su desarrollo, identificar sus componentes y factores, analizar las problemáticas y encontrar y aplicar las soluciones pertinentes y eficaces. A medida que el campo de conocimiento se amplía y se hace más complejo, se hace necesario profundizar en su dominio a través de la *especialización*, que puede producir una diversidad en cada campo profesional, según las necesidades;
- para alcanzar este último rasgo, toda profesión exige someterse a un *período de formación* y de preparación formal y rigurosa que se extiende más allá de la obtención de un título o grado para su ejercicio, y de la propia certificación, por lo que se puede considerar *permanente y continua*, apoyándose en la *evaluación y en la actualización*;
- a partir de esta preparación y del conocimiento de la realidad social, en el ejercicio de las profesiones se producen una serie de *prácticas socialmente reconocidas y aceptadas* como propias de la profesión y de la sociedad en la que se desenvuelven;
- también es propio de las profesiones, como producto y condición de la preparación, de las prácticas propias y de las relaciones sociales que

de ellas se derivan, reconocer la *autonomía* que requiere el profesional para la toma de decisiones en su campo de desempeño y la consecuente *responsabilidad* que contrae ante los usuarios de sus servicios profesionales;

- todos estos rasgos se integran a título individual en lo que se puede llamar *identidad profesional*, entendida como el propio reconocimiento de la persona del profesional. Dicha identidad también se produce a título de comunidad grupal como *identidad colectiva* que produce en términos formales la *institucionalización* de la profesión, y en términos prácticos, la *colegiación*, lo que permite fortalecer la presencia social de la profesión;
- para garantizar el orden y los principios de justicia y de legalidad en el desempeño de las profesiones, se generan también como rasgos característicos y deontológicos de cada profesión, algunas formas de normatividad; la normatividad interna toma la forma de códigos internos, como los *códigos de ética profesional*, y como normatividad externa, las *disposiciones legales* que los distintos ámbitos jurídicos establecen para el ejercicio de las profesiones.

Una vez caracterizada la noción de profesión, es necesario abordar la problemática de la formación profesional. Si se ha establecido que toda profesión requiere un proceso de preparación, y que no se trata de una mera capacitación para el trabajo, sino de forjar una identidad profesional, construyendo y desarrollando los rasgos señalados, ¿cómo llevar a cabo esa formación?, ¿en qué consiste?, ¿a cargo de quién y con qué recursos se promueve y se favorece dicha formación?

Hablar de la formación profesional supone un problema complejo de delimitación y de construcción conceptual. En el presente trabajo se ha comenzado por explorar la noción de formación para proponer que dicha noción hace referencia a un proceso personal de trabajo sobre uno mismo para configurar los rasgos del perfil identitario, de desempeño y de relaciones con el entorno y con el mundo social,

un proceso que aspira a lograr el máximo de desarrollo y de perfeccionamiento. Sin embargo, relacionar y asociar la formación con el ámbito profesional, plantea algunos cuestionamientos que requieren ser aclarados o, por lo menos, reformulados para un estudio más cuidadoso: ¿se trata de dos procesos diferentes, separables e independientes, el de la formación humana que se ha venido refiriendo y el de la construcción de una profesión, como un añadido a la formación personal?, ¿se trata de un solo y único proceso que contempla una única formación y que en algún caso por lo menos, se caracteriza como formación profesional?, ¿se trata de un proceso complejo y multidimensional, como se planteó en un apartado anterior?

Estos son algunos de los aspectos conceptuales que se enfrentan al tratar de definir la noción de formación profesional. Si se entra al terreno de las prácticas sociales y educativas, el problema se dificulta y se hace más complejo: si el significado de profesión se ha asociado íntimamente con el mundo del trabajo, ¿cuál es la relación y de qué manera se conjugan en la práctica la formación y el mundo del trabajo? Si las profesiones, a su vez, se han relacionado directamente con campos específicos de saber y de conocimiento, ¿se puede suponer que la formación profesional es solo la que está confinada a las universidades y a las instituciones de educación superior? De manera más general, ¿se puede vincular la formación solo con el ámbito y el mundo institucionalizado de la educación, mientras que lo profesional, por su vinculación al mundo del trabajo, se puede asignar al ámbito y al espacio del trabajo? Finalmente, ¿de qué manera ha evolucionado la formación profesional hasta constituirse tal como se presenta en la actualidad y qué cambios o transformaciones demanda la llamada sociedad del conocimiento?

Marhuenda (2012) aborda la necesidad de redefinir las relaciones entre educación y trabajo, desde un enfoque que rebase las posturas convencionales desde los dos ámbitos implicados. Para ello formula lo que él llama cuatro cuestiones educativas nucleares respecto de la formación profesional:

[...] la integración u oposición entre formación general y formación específica, su complementariedad y su negación, su rentabilidad y conveniencia. En segundo lugar, las relaciones entre teoría y práctica, que encuentran en la

formación profesional un campo especialmente interesante en el que poder mostrar su potencialidad. En tercer lugar, el papel de la disciplina y la generación de hábitos para el trabajo entre la población juvenil. En cuarto lugar, la articulación entre lo público y lo privado, un viejo debate educativo que tiene matices que conviene resaltar en el ámbito de la formación profesional. (Marhuenda, 2012: 195)

Al abordar la primera cuestión, considera engañosa la dicotomía entre formación general y formación específica, ya que toda educación debe proporcionar una formación integral que garantice la incorporación a la vida adulta, con capacidad de ocupar y desempeñar un lugar en ella, contribuyendo a la supervivencia y al desarrollo social, participando en el sistema productivo y en la generación de beneficios económicos, sociales y culturales. La formación general y la formación profesional así entendidas, deben “incluir aspectos técnicos y prácticos, pero también otros de carácter teórico, así como también estético y afectivo” (Marhuenda, 2012: 197).

Advierte el autor sobre el riesgo de una “presión profesionalizadora”, ya que una educación general amplia, debe combinar “el aprendizaje para el trabajo y sobre el trabajo con una perspectiva amplia” (Marhuenda, 2012: 197), considerando, lo que muchas veces se ignora:

[...] que la mejor preparación para el desempeño del trabajo se obtiene en el propio puesto; que los puestos son variables y cambiantes, y que una formación amplia y flexible permite al individuo una mejor adaptación a los distintos puestos a los que debe acceder (Marhuenda, 2012: 197).

La conclusión parece ser que una formación general básica constituye la base más sólida para una formación profesional específica, que ambas son mutuamente vinculantes, complementarias y que se refuerzan entre sí, lo que no implica verlas como añadidos o superposiciones, sino como una integración; tal vez, como se ha planteado en este estudio, la formación profesional como una dimensión integrada a la formación personal integral.

Respecto a la segunda cuestión: la relación entre teoría y práctica, Marhuenda (2012) se inclina por propuestas cercanas a la fórmula de investigación-acción, combinándola en un ciclo que podría ser formación-acción-formación, lo que él llama “un nuevo paradigma de aprendizaje para la era postindustrial” (Marhuenda,

2012: 202) o de aprendizaje en la acción. Su postura contempla la centralidad de la experiencia como integración de teoría y práctica, explicándola a través de una descripción en la que sigue a Ashworth:

[...] en lo que respecta a la teoría, el conocimiento académico ha de ser entendido como un recurso interpretativo para la comprensión de la experiencia. Y en el lado práctico de la ecuación, la experiencia no es de ningún valor para la comprensión a menos que se eleve a nivel de la reflexión (Ashworth, 1989:27, citado por Marhuenda, 2012: 203).

La tercera cuestión se refiere al papel de la disciplina o campo de conocimiento como contenido específico en una formación profesional, situación que parece ampliamente justificada, desde la existencia misma de las universidades que han asumido como principal función sustantiva la docencia y, a través de ella, la formación intelectual de los futuros profesionales. Hoy es lugar común reconocido y aceptado que, para formarse en una disciplina, con miras al ejercicio de una profesión, la universidad es el espacio idóneo para el estudio que permite no solo el acceso al campo de conocimiento, sino el dominio y la profundización en el mismo.

El papel de la disciplina en la formación profesional es un primer paso fundamental para enfrentar la problemática que viven los jóvenes frente a la inserción laboral y las exigencias de especialización que plantea el campo del trabajo en el mundo globalizado actual y el de las tendencias que marca el futuro próximo para el ejercicio de las profesiones.

Junto a la formación en el campo de la disciplina, otro componente indispensable en la formación profesional lo constituye el llamado *training* o entrenamiento práctico en espacios y condiciones de trabajo reales. A propósito de su importancia en la formación profesional, señala Zabalza (2013):

Nuestros estudiantes precisan, sin duda alguna, adquirir los conocimientos y destrezas que configuran su competencia profesional pero, además, precisarán de otras experiencias y aprendizajes que les enriquezcan en lo personal y en lo social y que les habiliten para iniciar su itinerario vital como adultos bien formados (Zabalza, 2013: 47).

Este autor analiza y destaca la importancia de la formación profesional en y para la práctica utilizando el neologismo latino "*practicum*", como se llama en Europa

al período práctico de la formación profesional y que será considerado en otro apartado de este estudio por ser el objeto mismo de este trabajo, las prácticas docentes de los normalistas. Sin embargo, la cita anterior hace alusión a otras experiencias y aprendizajes que ocurren durante la formación profesional.

Ambrose y coautores (2017) identifican y señalan algunas de estas experiencias y aprendizajes que forman parte esencial de su desarrollo. Aunque los primeros estudios a que hace referencia el modelo Chickering fueron realizados con estudiantes universitarios en universidades de diversos países, se han realizado también investigaciones y aplicaciones en países latinoamericanos como Costa Rica y México; en este último caso han destacado estudios realizados en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Haciendo las salvedades correspondientes, los aspectos que se plantean y se derivan de la siguiente cita, pueden servir para la interpretación y estudio general de los procesos de formación profesional que se pretende en este aspecto:

Al tiempo que hacen la transición del bachillerato y aprenden a manejar las exigencias intelectuales de la universidad, también deben aprender a vivir independientemente de sus padres; establecer nuevas redes sociales; negociar diferencias con compañeros de cuarto y de piso; manejar sus finanzas, tomar decisiones responsables sobre el alcohol, drogas y sexualidad y más. En sus clases, pero también en sus interacciones sociales, deben lidiar con ideas y experiencias que desafían sus valores y creencias. Deben diseñar un significativo plan de estudios, elegir un énfasis y empezar a verse a sí mismos como miembros de un área disciplinar. A medida que se preparan para graduarse, deben decidir entre el trabajo o programas de posgrado y enfrentar el excitante pero abrumador prospecto de ser adultos en el “mundo real” (Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett y Norman, 2017: 177).

A modo de síntesis que permite integrar diversos aspectos y componentes sobre la formación profesional, y para tratar de cerrar este apartado, se propone considerar los resultados del conocido estudio Chickering (1969) que, durante varias décadas ha buscado identificar, describir y explicar los principales cambios que experimentan los estudiantes durante su formación profesional en la universidad.

Según este estudio, recuperado por Ambrose, y coautores en 2017, se pueden agrupar en siete dimensiones los ámbitos que constituyen la formación profesional universitaria:

Desarrollo de competencias intelectual, física e interpersonal que producen en conjunto “una sensación general de confianza en que puede lidiar exitosamente con los retos que le salgan al paso” (Ambrose y coautores, 2017: 179).

Manejo de las emociones (ansiedad, felicidad, ira, frustración, excitación, depresión, etc.).

Desarrollo de la autonomía, que no solo es independencia emocional o instrumental, sino capacidad de decisión y elección con responsabilidad, así como interconexión e interdependencia.

Establecimiento de la identidad, dimensión axial que sirve de fundamento a otras dimensiones, implica “el desarrollo del sentido de sí mismo [...] sentirse seguro con el propio cuerpo y apariencia, género y orientación sexual y herencia racial y étnica” (Ambrose y coautores, 2017: 180). En una palabra: reconocimiento y asunción del propio “yo”.

Liberación de las relaciones interpersonales maduras: “tener conciencia de las diferencias entre las personas y la tolerancia de esas diferencias” (Ambrose y coautores, 2017: 180).

Desarrollo del propósito: pasar de “¿Quién soy yo?” a “¿En quién me convertiré?”, (nutriendo) intereses específicos y (comprometiéndose) con una profesión o estilo de vida, aunque signifique la oposición de otros” (Ambrose y coautores, 2017: 180).

Desarrollo de la integridad como “relación entre los propios intereses y la responsabilidad social (que) culmina con la adopción de una serie de valores internamente consistentes que guían y dirigen la conducta” (Ambrose y coautores, 2017: 181).

Los mismos autores resumen su visión sobre la formación profesional en dos grandes ámbitos: el del desarrollo intelectual y el desarrollo de la identidad social, como campos esenciales para la formación profesional.

Después de este recorrido en busca de la noción de formación profesional, se puede concluir que, a la complejidad de la formación, se añade la complejidad de la noción de profesión. Ya no solo se trata de formación como ser humano o como persona, sino formación como profesional, esta formación está encaminada particularmente a que la persona formada logre también los rasgos de una profesión, que a través del estudio y de la práctica, especialmente, la reflexión sobre la práctica, desarrolle los aprendizajes, los conocimientos y las habilidades necesarias para desempeñarse, de manera responsable y autónoma en situaciones y contextos particulares que le planteen la función específica de su profesión.

Es importante destacar que estos aprendizajes y estas habilidades, si bien constituyen un cuerpo sistematizado de saberes y de conocimientos, en la práctica no ofrecen respuestas hechas a la medida de situaciones particulares; sino que se presentarán como situaciones específicas, únicas e irrepetibles que demandarán respuestas creativas, originales y oportunas, pero fundamentadas, para cada situación.

La formación profesional exige prepararse para ser capaz de analizar las situaciones y las condiciones de trabajo; elegir, muchas veces al momento las respuestas, los medios, las estrategias y las formas de acción para resolver problemas para lograr los objetivos considerados y los fines que se persiguen. Al mismo tiempo la formación profesional requiere capacidad para desarrollar la conciencia de la propia formación, analizando críticamente las acciones, las experiencias, los procesos y los resultados para convertirlos en nuevos aprendizajes y oportunidades de desarrollo profesional, en una postura de formación sobre la propia formación.

La formación profesional es pues un proceso de, por lo menos, una doble complejidad: la que implica ya la misma formación y la que se deriva de la profesión

que se quiere formar. Ninguna sigue un libreto o trayecto predeterminado; las dos se construyen y se logran en el esfuerzo y en el trabajo consciente del día a día.

Formación profesional para la docencia

El propósito de este apartado es revisar y analizar particularmente la formación de los futuros profesionales de la educación y la docencia. Para ello, se hace necesario previamente hacer algunas precisiones lexicológicas y semánticas; pero, sobre todo, se impone una revisión y una identificación del objeto de estudio específico de la formación profesional para la docencia. En el apartado anterior se trató de desarrollar la noción sobre el carácter profesional como una de las dimensiones de la formación, definida así como “formación profesional”. Esta nueva sección busca precisar un caso particular de la formación profesional, la que está dirigida a los futuros profesionales de la educación y de la docencia. Para la definición de su contenido cabrían aún algunas precisiones para delimitar su campo y su objeto.

La formación profesional para la docencia parece ser un campo específico de la formación profesional que prepara para la función social de la enseñanza. Por lo tanto, es indispensable revisar e identificar, en primer lugar, el objeto específico de esta formación. ¿A quién está dirigida esta formación?, ¿Cómo identificar al sujeto destinatario de la formación profesional para la docencia?, ¿De quién se trata?, ¿Cómo es concebido comúnmente este profesional docente?, ¿Qué lugar ocupa y qué funciones asume y/o se le asignan en el espacio particular de la educación y de la enseñanza?

Ante todo, hay que reconocer que, en el mundo actual, todos los grupos sociales identifican a un profesional que cumple con la tarea de la enseñanza en el ámbito de la función social de la educación.

Para una revisión conceptual de la profesión de la docencia, si se recuperan los rasgos señalados en el apartado anterior, se puede verificar que el ejercicio de la docencia, dentro de la función social de la educación en el caso de los profesores, se trata de *una opción libre y voluntaria de realización personal*. El segundo rasgo

se cumple en casi todas las sociedades y culturas, donde la enseñanza tiene *un origen histórico y un proceso de desarrollo* en cada sociedad. Su ejercicio exige *dedicación temporal* de carácter preferente, cuando no exclusiva. Otro rasgo señalado es que la enseñanza se cumple como función de *servicio a la sociedad*. Muchos estados asumen e identifican la educación y la enseñanza como un “servicio público”. En consonancia con otras profesiones, la docencia y la educación requieren, suponen y exigen el *dominio de un campo de conocimiento científico y técnico* (La Ciencia de la Educación, la Pedagogía y la Didáctica). Quien cumple estas funciones de educación y docencia requiere también una *formación inicial, permanente y continua y una evaluación y actualización*, como cualquier otra profesión. Como profesión, la docencia y la educación están reconocidas socialmente como una *práctica* que forma parte de la vida social y cultural. Su ejercicio, además, goza de cierta *autonomía*, por lo menos en lo que se refiere a las acciones y decisiones cotidianas al interior de las aulas, de las cuales el docente como profesional es directamente responsable. La profesión de la docencia desarrolla en quienes la ejercen, una *identidad profesional, colectiva e institucionalizada*. Finalmente, el comportamiento del profesional docente es valorado conforme a una deontología ética, moral y jurídica conforme a las legislaciones correspondientes.

Al cumplir los rasgos señalados, se puede establecer conceptualmente el carácter profesional de la docencia y la educación. Se puede establecer también, conforme al desarrollo histórico que ha presentado la profesión de la docencia, que cuando los estados monárquicos se transformaron en organizaciones de carácter republicano y democrático, los nuevos estados soberanos asumieron la tarea de la educación de los futuros ciudadanos, como una nueva atribución y obligación del estado, de modo que la profesión de la educación y de la docencia adquirió también el carácter de profesión de estado. Como profesión de estado, el docente se convierte en un agente, un empleado del estado, en un servidor público que actúa profesionalmente en representación del estado y este, a su vez, cumple la función de garantizar el servicio educativo y apoyar la formación y el desempeño de los docentes.

En el caso particular de México, semejante al de otros países, especialmente en América Latina, es muy común pensar que la profesión del magisterio no está consolidada. Se reconoce una fuerte identidad con el ejercicio de la docencia y la educación; en muchos espacios se sigue hablando de la “vocación del maestro”, sin embargo, se le sigue negando el estatus social de profesión. Se habla más bien de la profesionalidad como una aspiración, tanto por parte de la sociedad, como por parte de los integrantes del gremio. Por parte de algunos grupos sociales se descalifica al maestro y se diseñan propuestas y políticas públicas para incrementar y verificar por medio de evaluaciones, las competencias laborales y profesionales del magisterio, así como para brindar a la profesión el reconocimiento social que le corresponde. Todos estos aspectos siguen en la mesa del debate social y del análisis y estudio por parte de los investigadores y de quienes tienen asignada institucionalmente la función de la formación profesional de los docentes.

En el panorama internacional no parece haber duda sobre el carácter de profesionalidad de la docencia y la educación. Así parece quedar definido en el sistema de clasificación internacional de ocupaciones y de profesiones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) donde, dentro del gran grupo *02 Profesionales, científicos e intelectuales*, incluye al grupo *23 Profesionales de la enseñanza* y al subgrupo *233* y grupo primario *2330 Profesores de enseñanza secundaria*, a quienes define e identifica como

Los profesores de la enseñanza secundaria enseñan una o más asignaturas con fines educativos o de formación técnica o profesional, en algunos o la totalidad de los niveles comprendidos entre la terminación de la enseñanza primaria y el comienzo de los estudios en universidades u otros establecimientos de enseñanza superior.

Sus tareas incluyen las siguientes:

- a) idear o modificar planes de estudio y preparar cursos educativos o de formación técnica y profesional de conformidad con los requisitos;
- b) dar lecciones sobre sus asignaturas y supervisar el trabajo y la disciplina de los alumnos;
- c) preparar, asignar y corregir ejercicios y trabajos prácticos;
- d) examinar mediante pruebas y exámenes con objeto de evaluar los progresos de los alumnos, y dar las calificaciones correspondientes;
- e) preparar informes sobre la labor de los alumnos y consultar a otros

- profesores y a los padres;
- f) enseñar a adultos a leer y escribir y a adquirir otras nociones y conocimientos básicos;
 - g) participar en reuniones sobre las políticas del establecimiento en materia de educación y organización;
 - h) organizar actividades extraoficiales, como círculos o asociaciones de debate o clubes de recreo, o prestarles asistencia;
 - i) dar lecciones particulares;
 - j) desempeñar tareas afines;
 - k) supervisar a otros trabajadores. (Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones, 2004)

En México. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía, en el Sistema nacional de clasificación de ocupaciones 2011, tomando como base y coincidiendo con el anterior documento internacional, incluye dentro del grupo principal de los profesionistas y técnicos, al grupo de los *Profesores y especialistas en docencia*. Los identifica como profesionales, describiéndolos como:

En este grupo se clasifican a las ocupaciones que **se dedican a la enseñanza** (el resaltado es del autor) tanto en el sistema escolarizado, como en el no escolarizado. Las **funciones** principales de estas ocupaciones están relacionadas con la **impartición de clases, consulta de información para los contenidos del programa educativo y atender las necesidades de aprendizaje del alumnado**. El desempeño de las ocupaciones de este grupo implica un **profundo conocimiento sobre una(s) materia(s) determinada(s) y aptitudes para la enseñanza**. (INEGI, 2011: 106).

En el mismo documento se precisa respecto de los *profesores de enseñanza secundaria* que

[...] imparten y evalúan los procesos de enseñanza, referente a las asignaturas académicas, técnicas, vocacionales o especializadas en escuelas secundarias públicas y privadas.

Funciones:

- Formular el programa para la asignatura que presentará a los estudiantes de conformidad a un plan de estudios aprobado por la Secretaría de Educación Pública.
- Informar verbalmente o por escrito a la dirección del plantel sobre las actividades realizadas.
- Impartir conocimientos, desarrollar habilidades y formar hábitos y actitudes conforme a los programas y planes establecidos por la Secretaría de Educación Pública.
- Colaborar en actividades culturales, sociales y cívicas que se organizan en el plantel educativo.
- Formular y aplicar exámenes para la evaluación del alumnado.

- Participar en reuniones del cuerpo docente, en conferencias educativas y en talleres de capacitación para maestros.
- Evaluar los progresos de los estudiantes y discutir los resultados con los padres y con los directivos de la escuela.
- Utilizar técnicas para impartir sus clases tales como conferencias, discusiones grupales o debates, presentaciones, audiovisuales, estudios en el laboratorio, en taller y en el campo, entre otras actividades didácticas de acuerdo a las características del grupo.
- Realizar otras funciones afines (INEGI, 2011: 109).

Con esto parece quedar claro que la ocupación de enseñanza en la escuela secundaria está considerada oficialmente como una profesión entre los científicos e intelectuales y para el estado mismo. Es de notar también que en México se introduce el término *docencia* por el de *enseñanza*, sin mediar una justificación terminológica, por lo que se pueden entender como sinónimos o equivalentes. Igualmente, se puede observar que, en los dos documentos se habla de *profesores* y no de *docentes*, como se maneja más en el lenguaje cotidiano.

También merece un comentario el hecho de que no se habla de la tarea de la educación, como ocupación profesional y que, al referirse solo a la enseñanza se produce un distanciamiento conceptual de la tarea y de la función educativa de los docentes. No se concibe pues, la profesión de educador o se la considera implícitamente en la enseñanza. Este hecho podría parecer insignificante si hubiera congruencia en el manejo conceptual del vocabulario que hace referencia a estas dos funciones: la educación y la docencia, como podría plantearse: ¿son idénticas las funciones de educación y docencia?, ¿existe diferencia entre docente y educador?, ¿está claro para todos los actores e involucrados, lo que corresponde como responsabilidad profesional a los profesores como docentes y/o como educadores?

En el caso de México la Ley General del Servicio Profesional Docente, vigente desde abril de 2013 da lugar a cierta confusión y ambigüedad en los términos, ya que, en el Capítulo I: Objeto, definiciones y principios, del Título Primero: Disposiciones Generales, no define individualmente al docente, sino que en forma colectiva define *Personal Docente* diciendo que

[...] es el profesional en la Educación Básica y Media Superior que asume ante el Estado y la sociedad la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos en la Escuela y, en consecuencia, es promotor, coordinador, facilitador y agente directo del proceso educativo; (Art. 2, Cap. I, Título Primero, LGSPD)

En esta definición, además de la confusión ya señalada entre la colectividad de “*personal docente*” y la referencia individual “*es el profesional*” que podría generar conflicto al identificar a sujeto de la obligación; se puede señalar también que se hace responsable (ante el Estado y la sociedad) al docente (colectivo o individual) del aprendizaje de los alumnos. Cabría preguntar si en otros casos de profesionales, como el del médico, el del policía o el inspector público, se les hace responsables “ante el Estado y la sociedad”, de la salud, la seguridad y el cumplimiento de las leyes.

La otra confusión clara es que el colectivo personal docente o el individuo docente, responsable del aprendizaje de los alumnos, también y “en consecuencia” NO “*se asume*”, sino que “ES (las mayúsculas son del autor) promotor, coordinador, facilitador y agente directo del proceso educativo (subrayado del autor)”. Resulta entonces que, para efectos de esta ley, el docente también es educador. Se asume pues, que cumple las dos funciones: docencia y educación.

En la misma ley, Título Segundo: Del Servicio Profesional Docente, no se define ni se describe en qué consiste dicho servicio. Solo se señalan los propósitos del mismo al definir en el Artículo 10, que “Las funciones docentes [...] deberán orientarse a brindar educación de calidad y al cumplimiento de sus fines”. Con esta enunciación se introduce en la ley la educación de calidad como una nueva categoría jurídica, sin haber sido definida entre los objetos, definiciones y principios en el Capítulo I del Título Primero. Es de notar que el objeto del servicio profesional docente ya no es solamente el aprendizaje de los alumnos, sino “brindar educación de calidad”; aunque, en el mismo Artículo 10, se establece luego, como rasgo principal de los docentes, la capacidad para garantizar aprendizajes en los educandos: “Quienes desempeñen dichas tareas deben reunir las cualidades

personales y competencias profesionales que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (Art. 10, Capítulo I, Título Segundo, LGSPD).

De estas observaciones acerca de la Ley General del Servicio Profesional Docente se puede inferir que hace referencia tanto a las funciones de docencia como a la función educativa, permitiendo la conclusión de que se piensa no solo en un mero profesional de la docencia y de la enseñanza, sino también y al mismo tiempo, en un profesional de la educación, en un educador profesional.

Se puede pensar, para efectos del presente trabajo y su objeto de estudio, que se trata, entonces, de la formación de los futuros docentes. Son ellos quienes se están formando y deberán formarse para ejercer la profesión de la enseñanza; deberán formarse en y para una profesión, deberán formarse profesionalmente. Su función profesional consiste tanto en enseñar como en educar; es responsable de ambas tareas. Una conclusión sería que su formación deberá estar orientada a la docencia y a la educación.

Como segunda consideración, una nueva precisión se hace necesaria: la docencia es una profesión. En el lenguaje cotidiano es frecuente hablar de la profesión docente, y hacer referencia al grupo de personas que integran dicha profesión como *docentes*. En algunos textos españoles, se les llama *enseñantes*. Se habla también de la *profesionalización*, a veces como una necesidad y a veces como una posibilidad o como una demanda social que requiere algún tipo de formalización y de reconocimiento social.

En el contexto de la sociedad actual, hablar de docencia es hablar de una función social referida y enmarcada en el ámbito de la vida escolar, de modo que docencia y escuela están íntimamente vinculadas. A veces se le asocia a la educación; pero, como ya se apuntó en otro momento, se llega a cierta ambigüedad al confundir educación con escolaridad, lo que justifica algunas precisiones.

Históricamente, el ámbito de la pedagogía clásica consideraba el hecho de la educación como la ayuda que ofrece la sociedad para favorecer y promover la realización de la persona a través del desarrollo armónico de todas sus facultades;

un proceso que abarca y se extiende a todos los ámbitos de la vida humana como un profundo y verdadero proceso de humanización total y plena.

Parece, por tanto, no solo necesario, sino indispensable, definir la figura del profesional que ha de formarse, la del docente, “centrado en los aprendizajes de los alumnos”, o la del educador, “responsable también del desarrollo integral de la persona del educando”. La formación del docente se acerca más a la del técnico que cumple una función específica, concreta, observable y empírica, medible, consistente y traducida más en estrategias y técnicas.

No se trata de cualquier tipo de formación, ni de una concepción de la formación profesional para la docencia, ideológicamente neutra (Perrenoud, 2001); mucho menos se trata de pensar el problema como algo puramente técnico. Para este autor

No se pueden formar profesores sin hacer opciones ideológicas. Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y, en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera (Perrenoud, 2001: 3).

[...] No se privilegia la misma figura del profesor según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo (Perrenoud, 2001: 27).

Aun antes de seleccionar y optar por un modelo de escuela, la primera opción exige apostar por un docente práctico y técnico, o por un educador docente o docente educador. García Aretio y coautoras (2009) se refieren decidida y claramente al profesional de la educación como docente:

[...] a la vez que enseña, todo profesor educa, sea consciente o no de esto.

[...] Todo profesor es educador: cambian los medios, el entorno, los problemas... pero la función básica y original, no.

[...] la función del profesor ha sido, es y será siempre la misma: educar instruyendo, formar enseñando. [...]

No existe una enseñanza aséptica, neutral. Cada docente está marcando con su modo de entender y vivir la vida, el trabajo que está desarrollando en un determinado escenario. Está animando al aprendizaje o cerrando puertas; colaborando en la consolidación de la autoestima o destruyéndola. [...] Al profesor no se le puede reducir simplemente a una tarea de instrucción,

siendo ésta el aspecto básico de su función, sino que siempre sale a relucir, de una forma u otra, su dimensión educadora [...] (García Aretio, 2009: 117y ss.)

Las consideraciones de estos autores pueden llevar a concebir la imagen del docente profesional como una construcción teórica con matices de una figura ideal. Se trata de la reflexión que resulta del pensamiento pedagógico sobre educación y de las implicaciones que se derivan de dicha conceptualización. Sin embargo, conviene recordar que esta figura del docente educador adquiere matices particulares en la contextualización de cada sociedad y de cada situación histórica. En el caso de México y su surgimiento como nación y como estado, asumió la visión histórica de orientar la educación de los nuevos ciudadanos hacia la construcción de un proyecto de nación independiente y soberana. Los primeros profesores mexicanos debieron compartir y colaborar con el proyecto de nación que se fue perfilando en la vida de la nueva nación.

A partir de estas observaciones, habrá que reflexionar sobre la formación profesional para la docencia y la educación como una sola tarea orientada a la preparación para el ejercicio profesional de una función, por demás, compleja y, por lo menos, con una doble orientación: para la docencia y la educación, y en el caso de México, para la visión de estado de contribuir con la educación y la enseñanza a la construcción del país que pretende la ciudadanía.

Como los autores citados, muchos otros (Göttler, 1962; Hernández, 1980; Henz, 1976; Ferrero, 1998; Debesse y Mialaret, 1982; März, 1968; Sarramona, 2008) desde una visión clásica de la pedagogía, apuestan también por la figura del educador docente y por una función educativa y formativa de carácter prioritario y fundamental.

Dado que se está tratando de definir la función de la profesión del docente entre la docencia y la educación, desde el enfoque y los criterios de la Pedagogía y la Didáctica como ciencias de la educación, vale el aporte de Planella (2014), quien, revisando la relación entre formación pedagógica y formación didáctica explica que “hemos caído en un proceso de *didactización*, desde mi punto de vista nada

justificado y muy exagerado” (Planella, 2014: 35). Sobre la presencia de estos dos campos en la formación profesional de los educadores sociales (se refiere específicamente al caso de España), asegura este autor que “En prácticamente ninguna formación previa a la entrada (en 1991) de la educación social a la Universidad (sigue refiriéndose a la situación de España) existían asignaturas vinculadas a la didáctica” (Planella, 2014: 35). Lo que se puede leer como un desplazamiento de los estudios profesionales sobre educación, desde un enfoque pedagógico sobre la educación y la formación, hacia un enfoque sobre la enseñanza y los aprendizajes. En México se podría haber producido una situación similar, ya que parte de los estudios en los orígenes de las escuelas normales se orientaban hacia la pedagogía, situación que parece haber sido asumida también por la Universidad Nacional Autónoma de México al adoptar y desarrollar hasta ahora este campo de estudios y programas académicos para la formación profesional. Concluye el autor español con una reflexión que establece la necesidad de considerar la presencia de ambas orientaciones en la formación profesional de los educadores sociales, un caso particular de la profesión educativa:

Lo queramos o no, debemos navegar entre estas dos aguas para entender todo lo que nuestro oficio nos pide y requiere de forma amplia, y es por ello por lo que no podemos suplir la mirada “humanista” a la realidad con arquetipos tecnodidácticos vinculados a la idea de profesión actuadora (Planella, 2014: 36).

Desde el punto de vista de la Pedagogía, se piensa más en un educador (pedagogo), que en un docente, las imágenes del educador varían desde la idealización del ser personal del educador como modelo con un bagaje de cualidades personales implícitas, y compañero de camino, con una actitud fundamental, que, según März (1968), está “emparentada con la fe; la *esperanza*. El que educa no puede proceder como el técnico, a quien le es posible calcular exactamente el éxito. El educador prepara, siembra y estimula” (März, 1968: 160).

Otra imagen es la del educador profesional, investido de la autoridad que se deriva y se sostiene de su madurez y superioridad, de su aptitud y su actitud y humildad, depositario de la autoridad que le comparten y delegan los educadores naturales (Göttler, 1962: 170).

Una imagen, un poco más realista presenta al educador como portador de cualidades básicas, educativas o humanas, como persona, y cualidades docentes, como profesional. “[...] el buen educador debe estar dotado de una personalidad equilibrada” (Ferrero, 1998: 385). Con este perfil general, el educador, “profesor de hoy debe ser más un experto en pedagogía [formas de acceso al saber] que un especialista competente en un terreno particular. Su función consiste menos en informar que en enseñar la manera de adquirir los conocimientos” (Robinson, citado por Ferrero, 1998: 399). Así, concluye este autor, que las tres grandes funciones del educador actual podrían ser: *animación* y motivación al alumno para la acción, *orientación* en un sentido general de conocimientos, actitudes y valores, y *potenciación* para que el alumno desarrolle el máximo provecho de sí mismo y de las fuerzas de su contexto y de la sociedad.

Henz (1976) también reflexiona sobre la personalidad del educador, verdadera causa eficiente (causa, en sentido estricto), junto con la sociedad y los llamados factores educativos. Según este autor, el educador, “toda persona que actúa como tal, [...] de la que provenga un verdadero efecto educador” (Henz, 1976: 185), se constituye por su amor pedagógico “al niño y a los valores”, actitud total y fundamental del alma, el tacto pedagógico, “actitud determinada por la fina percepción de la situación interior del educando” (Henz, 1976: 198), actitud que se desarrolla “a base de la autoeducación global del educador orientada a la madurez de la personalidad” (Henz, 1976: 199); y el carácter, “que ha de poder servir de modelo, un estado de ánimo optimista y equilibrado, paciencia, espíritu de continuidad, un modo de ser y actuar que inspire amor y confianza” (Henz, 1976: 189).

Muchos pedagogos identifican al docente con el educador. Para Hernández Ruiz (1980), “el maestro es el educador profesional”, le pertenecen todos los caracteres atribuidos al educador,

“[...] sentimiento vivo de lo humano en cuanto humano, sentimiento hondo, pero objetivo, de la infancia y la juventud, amor (pedagógico) al niño o al joven, [...] y muy particularmente, ejemplaridad, autoridad [...] y deseo de

estimular aquella formación de valores que en principio está determinada en el alma individual” (Hernández, 1980: 320-326).

Para este pedagogo, la formación o *preparación* de los maestros comprende tres aspectos: “el *aspecto cultural*, [...] el *aspecto profesional* y el *aspecto moral* (Hernández, 1980: 362).

Los pedagogos mencionados han trabajado principalmente la visión que tienen del educador; sus principales aportes buscan construir el perfil de la persona del educador, sin profundizar en una propuesta práctica y operativa para la formación y la preparación de esa persona y la conformación del perfil orientado al desempeño profesional de la educación y de la docencia.

El ya mencionado Jaume Sarramona (2008), no tiene duda en una visión actual que ve al profesor como un educador profesional. Considera que requiere una formación técnica adecuada, puesto que su desconocimiento genera la reproducción de los esquemas didácticos vividos convencionalmente. Asegura pues que

De manera rotunda hay que afirmar que es precisa una formación inicial específica, que sea superadora de la consideración generalizada de que solo el sentido común y la experiencia que proporciona el empirismo cotidiano son suficientes para acceder a la docencia (Sarramona, 2008: 87).

Una vez revisado el problema de conceptualización de la educación y de la docencia como profesión, desde el punto de vista de la pedagogía, toca ahora considerar el hecho mismo y el proceso de la formación que requiere y se propone para los profesionales de la docencia. Es importante advertir que, como ya se dijo, se ha producido un giro o un deslizamiento de enfoque hacia la función y hacia la tarea de la enseñanza y hacia los aprendizajes escolares como objeto fundamental de atención. En este giro, la Comisión Internacional para la educación del siglo XXI sostenía que para este siglo “[...] los individuos y los poderes públicos considerarán en todo el mundo la búsqueda de conocimientos no sólo como un medio para alcanzar un fin, sino también como un fin en sí mismo” (Delors, 1996: 161).

La misma comisión asigna a los docentes la función de “despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las

condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente” (Delors,1996: 161). Para ello han de

convertir la escuela en un lugar más atractivo para los alumnos y facilitarles la clave de un verdadero entendimiento de la sociedad de la información. [...] El trabajo del docente no consiste tan sólo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance (Delors,1996: 163-166).

Este es el nuevo enfoque en la función de los docentes y en su formación, sin descuidar su ejemplaridad y su apertura de espíritu, afines a los principios sólidos de la pedagogía clásica.

Antes de abordar directamente la formación profesional para la docencia, se propone una breve consideración semántica y léxica sobre la expresión “formación docente”. Se usan con frecuencia expresiones que tienden a abreviar la forma de referirse al ámbito particular de la formación de los docentes, llamándola “formación docente”. Se modifica así, con un participio activo (docente) del verbo latino *docere* (enseñar), al proceso mismo de la formación, queriendo, tal vez, dar a entender que la formación es para la docencia; pero calificando a la formación como “formación docente”, lo que podría ser una imprecisión léxica.

Más allá de este intento de buscar el sentido de la expresión aludida y tratando de fijar la conceptualización de la formación docente, en un trabajo de 1990, Concepción Barrón propone que “la conceptualización de la formación docente, se tiene que construir por exclusión del adjetivo (docente), develando la noción de formación a la luz de un análisis antropológico-filosófico” (Barrón, 1990: 66). Esta investigadora centra así su atención en la naturaleza y en la complejidad del problema de la formación.

De esta forma y volviendo al enfoque de este trabajo, se ha llegado a asumir que la formación profesional de los docentes, sin negar su función educadora, sino, tal vez, asumiéndola implícitamente como acción afín a la enseñanza, o ligada a ella, se centra en el desempeño de la tarea docente, cuya misión y sentido es promover, estimular y facilitar los procesos de aprendizaje. El docente profesional

ha de ser entonces, como lo define Altet (2005), “un profesional del aprendizaje, de la gestión de las condiciones de aprendizaje, y del control interactivo en clase” (Altet, 2005; 39).

Según esta visión, y en consonancia con la nueva concepción sobre la función del docente, surge y se produce una nueva especificidad precisa respecto a su misión, con implicaciones derivadas, relativas a su formación: más que un educador, lo que esta función demanda es un docente profesional que garantice efectividad en la producción de aprendizajes. Esta autora hace explícita su visión al afirmar que

La especificidad de la labor docente consiste en que ésta se refiere a dos campos de prácticas distintos pero interdependientes: por un lado, la gestión de la información, la estructuración del conocimiento de parte del maestro y su apropiación por el alumno (el campo de la didáctica); por el otro, el procesamiento y la transformación que se convierte en conocimiento en el alumno, mediante la práctica relacional y las acciones emprendidas por el maestro para estructurar las condiciones de aprendizaje que mejor se adapten a la situación (el campo de la pedagogía) (Altet, 2005: 40).

Se trata, según esto, de dos campos o tipos de acción docente, la orientada estrictamente al aprendizaje y la orientada al campo de la formación (intelectual) del alumno, que no solo asimila información, sino que la transforma en aprendizaje a través de la participación en la vida comunitaria e interactiva del grupo áulico.

Como es fácil observar, el perfil de este docente, es casi técnico-práctico, su responsabilidad se centra en los aprendizajes de los alumnos, con implicaciones en el desarrollo intelectual; pero sin mayores referencias a la educación. Un docente que requiere dominar las competencias y habilidades necesarias para un desempeño eficaz de la docencia, que se completa con los conocimientos logrados por los alumnos a través de los aprendizajes. La pregunta que se deriva de esta postura es: ¿cuáles son esas competencias y cómo se desarrollan?, ¿son también objeto de un mero aprendizaje o de un proceso más complejo?, ¿se puede hablar solo de aprendizaje de competencias o de proceso de formación como se ha venido planteando en el presente trabajo?

Este problema ha sido estudiado por muchos autores en diferentes momentos y con distintos enfoques, desde quienes consideran la formación profesional para la docencia como desarrollo de habilidades y competencias y quienes ven en esta formación un proceso personal más profundo, más amplio y complejo.

Algunos expertos adoptan otra visión desde la que analizan la problemática de la formación para la docencia y la educación y formulan algunos principios orientadores para el desarrollo de estos procesos. Mialaret (1982) en *La formación de los enseñantes*, formula algunos principios fundamentales:

- “La formación pedagógica nunca sustituirá al saber. Una formación pedagógica no puede emprenderse con ignorantes.
- Debe preverse una articulación entre formación general y formación pedagógica.
- La unión de la enseñanza pedagógica teórica con la formación práctica.
- La formación teórica es compleja en sí misma [...] pero debe hacerse en parte en contacto con los alumnos y es ahí donde debe establecerse un *principio deontológico*. [...] la profesión de educador exige ese mínimo de formación que evite a todo debutante la repetición incansable de los mismos errores cometidos por sus predecesores. Si la educación no se transforma al ritmo de otras actividades humanas, es justamente porque se acepta con demasiada tranquilidad que se asemeja al peñasco de Sísifo y porque los profesores actualmente responsables de la formación de los jóvenes no siempre saben exactamente lo que tienen que hacer; y entonces se elude la dificultad y se proclaman muy alto las excelencias de un <<no directivismo>> mal entendido.
- La formación de los educadores *debe también atraerse al mayor número posible de maestros competentes ya en activo*.
- *Búsqueda de un <<isomorfismo>>* entre el tipo de formación recibida por el futuro educador y el tipo de educación que después se le pedirá que imparta a sus alumnos.
- *Individualización de la formación. Orientación de los sujetos*. No debe tratarse, en ningún momento, de una formación idéntica de todos los alumnos educadores, para llevarles a no ser más que unos ejemplares del mismo modelo.
- *Unidad y diversidad de la formación de todos los educadores*. Una formación unificada permitirá a los estudiantes, por medio de opciones o de cursillos en los distintos tipos de centros, elegir mejor su propia

orientación y organizar en consecuencia su *cursus* (trayectoria) pedagógico.

- *Formación permanente y formación inicial*. (Mialaret, 1982: 143-149).

Perrenoud (2001), por su parte, sostiene que “[...] la calidad de una formación se juega, en primer término, en su *concepción*. [...] una organización e infraestructuras irreprochables no compensan en ningún caso un plan y dispositivos de formación mal concebidos” (Perrenoud, 2001: 7/27).

Este autor propone diez criterios básicos para responder a una formación profesional de alto nivel en los docentes; en ellos se puede percibir la importancia que da a las prácticas:

- una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y de sus transformaciones,
- un referencial de competencias que identifique los saberes y capacidades requeridos,
- un plan de formación organizado en torno a competencias,
- un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico,
- una verdadera articulación entre teoría y práctica,
- una organización modular y diferenciada,
- una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo,
- tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido,
- una asociación negociada con los profesionales,
- una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo (Perrenoud, 2001: 7/27).

Algunos trabajos, como el ya citado *Procesos de formación volumen I y II (2002-2011)* (Ducoing, 2013), de la Colección Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), texto que es más preciso al referirse a “*Los procesos de formación para la profesionalización de los docentes normalistas*” (Ducoing, 2013: 115) o cuando trata la “*Formación inicial de docentes para la educación básica*” (Ducoing, 2013: 153). Con esta precisión queda claro que la formación no es, solo docente en sí misma, o no es su carácter esencial constitutivo, sino que la formación está orientada, como futuro campo de acción, a la docencia, o sea, a la enseñanza, como su finalidad mediata, y que está dirigida, en su desarrollo y aplicación, a los profesionales que requieren dicha formación para ejercer la docencia.

En este documento, y a partir del estudio de las investigaciones presentadas sobre la formación de docentes para la educación básica, refiriéndose a la forma como se concibe en México la formación de los docentes, la coordinadora del citado estado del conocimiento plantea que

El principal objetivo de la formación inicial, [...] ha de ser la construcción del conocimiento de la profesión y la integración de saberes teórico-proposicionales, interactivo-socializantes e investigativo-reflexivos, de forma que los futuros profesores sean sujetos competentes para realizar la compleja tarea de enseñar y, al mismo tiempo, aprender de su enseñanza y transformarse en un vínculo donde la teoría y la práctica están interpeladas por la observación y reformuladas por la reflexión (Ducoing, 2013: 158-159).

Esta idea considera una formación académica y una formación práctica, la primera se integra con contenidos con enfoque científico, pedagógicos y psicológicos, mientras que la segunda se orienta a las habilidades necesarias para la enseñanza, particularmente las que le permitan identificar las dificultades y obstáculos que se presentan en su trabajo y diseñar y aplicar las estrategias adecuadas para solucionar, modificar y transformar los procesos educativos y de enseñanza y aprendizaje.

La formación profesional para la docencia es hoy objeto de innumerables estudios por parte de investigadores, profesionales de las instituciones para la formación de los docentes, autoridades responsables de dicha formación y de instituciones, comunidades y colectivos de trabajo académico y de investigación. El resultado es una gran cantidad de propuestas y reflexiones sobre el tema.

En esta búsqueda es importante destacar que tradicionalmente y desde su creación a fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, las escuelas normales, en muchos países, fueron encargadas institucionalmente, de ofrecer la formación destinada a los futuros docentes de educación elemental y básica, mientras que en otros países dicha formación era atendida por las universidades. En la segunda mitad del pasado siglo XX, se ha producido un cambio en el sentido de que las llamadas escuelas normales han desaparecido o han sido asimiladas por las universidades convirtiéndose en escuelas o centros universitarios de formación para la docencia.

Muchos son los modelos y las propuestas que se han formulado para esta formación, tanto en el período inicial previo al ejercicio profesional, como en la etapa permanente, durante la vida y la práctica profesional docente. García (1999), recuperando estudios de varios autores, hace un recuento de modelos y tendencias en la formación del profesorado, desde el modelo tradicional-oficio, el modelo humanista-personalista, el tecnológico-comportamental, así como el orientado a la indagación. Identifica una orientación académica y una perspectiva tecnológica que incluye el modelo de entrenamiento y el de adopción de decisiones, también una orientación práctica que incluye el modelo reflexivo sobre la práctica. Señala también la orientación social reconstruccionista con el enfoque crítico y de reconstrucción social. Completa su relación con modelos dimensionales, modelos basados en la eficacia docente y los modelos integradores. Concluye finalmente su descripción destacando que “el modelo predominante en la formación del profesorado en la actualidad es el **reflexivo** (sic). Pone en primer término la reflexión como medio de formación” (García, 1999: 39).

Por su parte, Gilles Ferry, después de considerar la subdeterminación de la formación profesional del docente, al contexto histórico y cultural, apareciendo como “el advenimiento ineludible de un orden de cosas” (Ferry, 1990: 45), plantea que “La *formación* aparece como uno de los grandes mitos de este medio siglo, al igual que la computación y la conquista del espacio” (Ferry, 1990: 45). Como mito, impone una transformación y una alteración que afecta el concepto clásico de la formación.

La referencia a la variable referencial como principio de esta categorización (sobre la formación) no es ni la meta de la formación, ni sus objetivos, ni la estructura del dispositivo, ni la naturaleza de los contenidos, sino el tipo de proceso, su dinámica formativa y su modo de eficiencia. *Por lo tanto, podemos distinguir: un modelo de formación centrado en las adquisiciones, un modelo de formación centrado en el proceso, y un modelo de formación centrado en el análisis* (Ferry, 1990: 67).

Este análisis “se funda en lo imprevisible y lo no dominable” (Ferry, 1990: 77), análisis de situaciones y aspectos para comprender y tomar conciencia, análisis de sí mismo y del propio proceso. Con esta idea del autor, se confirma la visión de

autoformación y trabajo sobre sí mismo que ya se ha propuesto desde su punto de vista.

También se plantean modelos a partir de la función profesional que se concibe y se asigna al docente. Así, Francisco Imbernón dirá que

Según las funciones a desarrollar por el profesional docente, se entenderá de una forma u otra su (formación y su) desarrollo profesional. Por ejemplo, si se prioriza la visión del profesor o profesora que enseña de forma aislada, se centrará el desarrollo profesional formativo en las actividades del aula; si se concibe el profesorado como un aplicador de técnicas, [...] se orientará hacia los métodos y técnicas de enseñanza; si lo concebimos como un práctico reflexivo en colaboración con un grupo profesional, orientaremos el desarrollo profesional hacia la comunicación, trabajo colaborativo, toma de decisiones, elaboración de proyectos en común (Imbernón, 1999: 27-28).

Entre estas alternativas no aparece la posibilidad de concebir al docente como un formador de personas a través de la instrucción y el aprendizaje. Predomina ya la visión centrada en la función de un docente hábil, competente y eficaz en la tarea (función) docente, generador y facilitador de aprendizajes.

Se puede mencionar también la aportación de Vaillant y Marcelo (2015) al proponer el ABC y D de la formación docente, después de reconocer el reto de la autoformación y la dimensión personal del aprendizaje, señalan cuatro etapas en la formación: la A de antecedentes o concepciones previas de la enseñanza, la B de base o formación inicial en espacios formales y contextos informales con sus componentes prácticos y tecnológicos.

Para esta segunda etapa reconocen como modelos de formación el enfoque de yuxtaposición: práctica y luego teoría; la reflexión y lo que ellos llaman el modelo de crítica, y colaborativa, durante y a propósito de las prácticas y de la investigación; además de los procesos basados en la evaluación.

La etapa C corresponde al comienzo y los primeros años de vida profesional, donde realmente se aprende el oficio de enseñar, donde se enfrentan los retos y desafíos, donde la clave es el mentor o tutor. Finalmente, la D es la etapa de desarrollo profesional continuo y permanente y que da lugar a la evaluación y a la innovación.

Las propuestas para la formación de docentes también buscan incorporar los enfoques que surgen del pensamiento y del contexto histórico contemporáneo y los desafíos del futuro inmediato. Para ello hay elementos que ya forman parte del campo común de reflexión sobre la educación en general y sobre la formación de docentes, como son las competencias, que sirven de base para muchos nuevos modelos de formación; los siete saberes que E. Morin (1999) considera indispensables para enfrentar la educación del futuro. Saavedra (2014) reflexiona y recupera el estudio de lo que debe ser una formación de docentes para la interculturalidad y la transdisciplinariedad en una sociedad compleja.

Finalmente, y en un intento de integración, el ya citado F. Imbernón (1994) resume los ejes fundamentales de la formación para la docencia en cuatro grandes componentes:

- a) Mediante el componente *científico*, el profesor se prepara para ser un agente educativo que posee conocimientos de disciplina, área o áreas científicas que ha de transmitir.
- b) Por medio del componente *psicopedagógico*, el profesor se prepara para ser un profesional que asume conocimientos teóricos, prácticos y tecnológicos de las ciencias de la educación para su aplicación en el ejercicio docente.
- c) De la mano del componente cultural, el profesor se convierte en un agente poseedor de una cultura de ámbito general y de una cultura específica de conocimientos del medio en donde ejercerá.
- d) Con el estudio y reflexión sobre la práctica docente en los centros, el profesor profundiza en la realidad educativa y experimenta y adecúa las bases curriculares recibidas al contexto en donde ejerce su profesión (Imbernón, 1994: 53).

Es necesario advertir que cuando este autor identifica estos componentes, está hablando de la formación permanente del profesorado; pero no hay razón para no considerarlos en la llamada formación inicial. Por supuesto que no basta con enunciar unos componentes; el verdadero reto de diseñar la formación a través de ellos es identificar, fundamentar, justificar y, sobre todo, construir la articulación y el entramado formativo de los contenidos de los tres primeros componentes, ya que no dice mucho su sola enunciación y enumeración, por más que su actualidad pueda garantizar su vigencia.

Además de los contenidos es necesario plantear también los enfoques, el planteamiento epistemológico de cada uno y la metodología para su aproximación, aprendizaje y su aplicación en los diferentes contextos escolares y educativos.

No obstante, a pesar de toda la cantidad de propuestas, la formación de los docentes mantiene un importante grado de incertidumbre. Ninguna propuesta se puede asumir y menos adoptar como una receta o como un mecanismo a seguir. No se puede depender solamente del sentido común, ni solo de la experiencia que da la práctica y la costumbre. No existe el patrón universal, ni siquiera existen patrones descontextualizados ni manuales de aplicación e implantación. De acuerdo a la noción que sobre la formación se ha construido en este trabajo, cada proceso es único, porque cada persona es única e irrepetible, e irrepetibles son los procesos y los contextos sociales y culturales. Todo ha de ser pensado, diseñado y operado a la medida de cada contexto y de cada situación personal, social y cultural.

Un hecho y una reflexión interesante sobre esta búsqueda puede ayudar en esta definición. En septiembre de 1994, doce expertos investigadores y formadores de Bélgica, Canadá, Francia y Suiza celebraron un simposio para reflexionar y analizar la problemática de la formación de docentes, entendida como aprendizaje y desarrollo de habilidades profesionales para la docencia. Se preguntaron en qué consiste la habilidad profesional que ponen en práctica los maestros expertos, cómo se adquieren dichas habilidades y cómo hay que organizar el aprendizaje de las mismas. Para ello, cada uno elaboró un texto que luego fue compartido, analizado y discutido. Sin duda se trató de un ejercicio serio, profundo y rico en ideas y aportaciones, un maduro estudio y una construcción altamente colaborativa. Sin embargo, no salió de allí la fórmula ni una respuesta única colectiva. Al final, los expertos investigadores de la formación de docentes, reconocen con humildad:

- No sabemos exactamente de qué prácticas docentes están hablando ni las habilidades que éstas movilizan.
- No sabemos con precisión cómo se construyen estas habilidades.
- No sabemos exactamente qué dispositivos y enfoques de formación podrían contribuir a la formación de maestros (Paquay L., M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud, 2005: 356).

Estos resultados liberan de posibles y peligrosos dogmatismos y de modelar por autoridad la formación, a la vez que invitan a continuar en la búsqueda y en la construcción de propuestas para la formación de docentes, incorporando con análisis riguroso de las situaciones, los mejores aportes de la experiencia, del estudio y de la evaluación.

El estudio referido fue fecundo en aportaciones y reflexiones; pero sobre todo en nuevas cuestiones; “¿De qué “naturaleza” son las habilidades del maestro experto?, ¿Cómo se construyen dichas habilidades profesionales?, ¿Cómo adquirir estas habilidades profesionales mediante la formación?” (Paquay L., M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud, 2005: 356). Según estos investigadores la formación de docentes consistiría en poner en acción dispositivos para construir las habilidades profesionales del docente, teniendo en cuenta y considerando la incertidumbre de su efectividad y la imposibilidad de su universalidad y su generalidad, ya que para la formación también existen límites y condiciones de lugar, de contexto, de personas, de sociedades y de culturas.

Ante estas reflexiones y propuestas, se puede concluir que el horizonte de la formación profesional de los docentes es inabarcable en su amplitud y su complejidad. Tratando de identificar los elementos clave de dicha formación en respuesta a las demandas del mundo actual, las miradas y las preocupaciones convergen sin duda en la formación práctica para el ejercicio y desempeño profesional de la docencia y el desarrollo de una personalidad dinámica, creativa y autónoma, pero abierta a la colaboración y al trabajo colegiado que permita crear consensos en torno a la problemática de la educación actual.

En México, estos aspectos han sido asumidos por el órgano que constitucionalmente tiene la función de emitir, con base en evaluaciones y estudios pertinentes, directrices para mejorar la calidad en el Sistema Educativo Nacional y orientar la definición de las políticas públicas en materia educativa. Se trata del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Entre las directrices generadas por el organismo en el año 2018, se pueden destacar las siguientes, que coinciden y refuerzan lo encontrado hasta ahora en este trabajo:

Directriz 1: Redefinir conceptualmente el desarrollo profesional docente, así como el marco para su operación institucional, a partir de un enfoque integral, participativo y contextualizado.

Directriz 4: Afianzar la relación entre formación, acompañamiento y evaluación de los docentes para la mejora de su práctica profesional.

Directriz 5: Fortalecer la organización profesional, la vocación y la identidad de los docentes para consolidar su función como agentes estratégicos de cambio educativo y social (INEE, 2018: 41).

Aunque las directrices están formuladas para orientar la generación de políticas públicas en materia de formación de docentes, se puede percibir la visión que sobre la formación se ha generado y ha construido el organismo. La propuesta subraya la necesidad de partir de una conceptualización de la formación, con una visión y enfoque integral, participativo y contextualizado; a la vez, una visión que contempla la vocación y la identidad de los docentes, como base de su consolidación profesional, de su autonomía y de su inserción como agentes de cambio educativo y social.

Otro aspecto importante que destacan las directrices es que la formación y el desarrollo profesional se centran y se traducen en mejores prácticas. Una buena formación se lleva a cabo a través de prácticas y sus resultados se traducen en la posibilidad efectiva de la mejora de su práctica profesional. Se trata pues, de la búsqueda de una formación integradora, centrada en la identidad personal y profesional del docente; pero a la vez, con un sentido práctico que se proyecte en la mejora de su práctica profesional.

Después de este recorrido que, desde luego, carece de exhaustividad, pero que se ha topado con la complejidad del asunto, habría que buscar alguna forma de conclusión y cierre. En este apartado se ha intentado plantear una aproximación a la noción y a las propuestas sobre la formación profesional para la docencia. Como un primer problema se abordó la necesidad de definir al sujeto de la formación entre un profesional docente o un profesional educador. ¿Se trata de la formación de un profesional para la práctica de la enseñanza o para la práctica de la educación? Hace falta una definición explícita en cuanto a esta postura, puesto que se habla de alguien que enseña; pero, a la vez, ha de brindar educación de calidad.

Es necesario definir si la profesión es “docente” o “educadora”, si es una profesión técnica o se trata de una profesión con pleno carácter de autonomía para el ejercicio de la educación. Una visión de esta naturaleza requiere ampliar sus alcances y recuperar el peso de la tradición pedagógica que ve en el maestro no solo a un enseñante, sino a un educador.

Ya se ha recuperado en páginas anteriores la visión de la pedagogía en las voces de autores como Göttler (1962), Hernández (1980), Henz (1976), Ferrero (1998), Debesse y Mialaret (1982), März (1968), Sarramona (2008), García (2009), Planella (2014), quienes han identificado claramente la función docente, referida a la enseñanza y gestión de contenidos de aprendizaje (Altet, 2005) y la educación, dirigida a la formación de la persona y el desarrollo de sus facultades. También se ha planteado la confusión que los legisladores mexicanos han dejado abierta en los documentos que establecen la normatividad sobre las funciones de la profesión docente. Dentro de este panorama de pensamiento se construyen las propuestas sobre la formación de los docentes.

La idea y la noción de formación que aquí se ha desarrollado concibe al docente profesor como un educador profesional docente, para el que no basta una capacitación o habilitación técnica, sino que requiere la configuración y la construcción de una identidad personal de base para una identidad académica y profesional. Para ello hay que superar la discusión sobre una formación general o específica, o sobre una formación teórica o práctica.

Una verdadera formación profesional pretende la formación personal que sea capaz de proyectarse en acciones y en desempeño, en habilidades y competencias, porque una formación sin competencias es estéril, y unas competencias sin un sustento en la formación es una mera mecanización técnica y vana.

Se han revisado algunos modelos e instituciones para la formación profesional para la docencia, en ellos se percibe una clara tendencia hacia el desarrollo de habilidades y competencias para la práctica profesional, pero basadas y alimentadas en la reflexión sobre la propia práctica.

La mayoría de los autores consultados hablan de una formación personal para el ejercicio profesional, de una autoformación que desarrolle la autonomía, en un contexto formativo cuidadosamente pensado y organizado para ofrecer los dispositivos necesarios y pertinentes para la formación. Se trata de una formación marcada por la incertidumbre y la complejidad, pero que requiere ser integradora de saberes, actitudes y cualidades y que ha de traducirse en una serie de habilidades y competencias que le permitan a la persona del profesional de la docencia dialogar con su contexto y construir las respuestas que este le demanda.

Una versión que busca acercarse a una propuesta integradora para la formación de profesionales de la docencia en la escuela secundaria, y que se incluye aquí por ser el caso a que se refiere el presente trabajo, es el Plan de estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria, plan que fue implantado y aplicado en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato durante el presente estudio.

Dicho plan establece como principal referente para la formación de los docentes de secundaria, los rasgos deseables que constituyen el perfil de egreso para la licenciatura y que orientan la formación profesional de estos futuros docentes. Se incluyen aquí en versión abreviada, a fin de identificar las posibles coincidencias y diferencias con la noción pretendida sobre la formación profesional:

Las competencias que definen el perfil de egreso se agrupan en cinco grandes campos:

Habilidades intelectuales específicas; incluyen la capacidad de comprensión y expresión oral y escrita, el planteamiento, análisis y solución de problemas y desafíos intelectuales, disposición y capacidad para la investigación científica, para localizar, seleccionar y utilizar información de diverso tipo.

Dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria; considera el enfoque y el dominio del campo disciplinario de su especialidad, reconoce la articulación entre los propósitos de la educación primaria y la educación secundaria, y sabe establecer una correspondencia adecuada entre la naturaleza y grado de complejidad de los contenidos con los procesos cognitivos y el grado de desarrollo de sus alumnos.

Competencias didácticas; diseña, organiza y pone en práctica estrategias didácticas, reconoce diferencias individuales de los educandos, identifica

necesidades especiales, conoce y aplica estrategias y formas de evaluación, es capaz de establecer un clima de trabajo favorable, reconoce los procesos de cambio que experimentan los adolescentes, y conoce y utiliza materiales de enseñanza y recursos didácticos disponibles.

Identidad profesional y ética; asume valores humanos como principios de acción, reconoce el significado que su trabajo tiene para los alumnos y la sociedad, asume y promueve la orientación filosófica, los principios legales y la organización del sistema educativo nacional, conoce los principales problemas, necesidades y deficiencias que deben atenderse para fortalecer el sistema educativo, asume su profesión como una carrera de vida, valora el trabajo en equipo como un medio para la formación continua y adopta actitudes favorables, identifica y valora los elementos más importantes de la tradición educativa mexicana.

Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela; aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país, valora la función educativa de la familia y se relaciona con sus integrantes, promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, reconoce los principales problemas de la comunidad, y asume y promueve el uso racional de los recursos naturales enseñando a proteger el medio ambiente (versión resumida de SEP, 2006: págs. 9-13).

Estos cinco campos de habilidades corresponden a tres grandes ámbitos de formación personal, académica y profesional. Los primeros se refieren a la persona del futuro docente y su identidad, un segundo grupo se refieren a la formación intelectual que puede comprender una formación general y una específica relativa al campo disciplinario de la especialidad del futuro docente, y un tercer grupo comprende la formación específica, didáctica y técnica para el ejercicio de la docencia y para conocer y desarrollar una relación adecuada con la comunidad educativa y con el contexto social y cultural de la comunidad educativa y del entorno escolar.

Como propuesta para la formación dirigida a futuros profesores de educación secundaria, se reconoce su carácter inicial y nacional flexible ante la diversidad regional, se recomienda que el dominio de los contenidos se vincule con la reflexión sobre su enseñanza y con la práctica docente en condiciones reales para una mejor comprensión de la realidad educativa. Este enfoque práctico y de vinculación con la realidad debe formar parte del trabajo en cada una de las asignaturas. Además, se busca fomentar y propiciar las habilidades para la investigación científica. Se pide a

las escuelas normales ofrecer oportunidades de formación complementaria como lenguas extranjeras, computación y expresión artística y deportiva, además de disponer de otros medios tecnológicos y fortalecer las formas colectivas de trabajo docente (SEP, 2006: 17-29).

La propuesta aquí reseñada, como ya se señaló antes, es la base del desarrollo curricular en que se enmarca el presente estudio. En el capítulo siguiente se detallan los procesos de prácticas docentes en que han participado los estudiantes normalistas cuya participación ha sido objeto de este trabajo.

3. La práctica como componente de la formación profesional para la docencia.

Noción de práctica

La palabra “práctica” es tal vez uno de los términos más comunes del lenguaje cotidiano; se la escucha a cada momento y es del dominio público. Nadie necesita consultar un diccionario para entender su significado e identificar sus referentes. En el lenguaje común significa lo que es fácil, lo que se puede hacer, lo que produce resultados satisfactorios o ventajosos. Una idea o propuesta es práctica si puede realizarse. Sin embargo, cuando se trata de fundamentar o argumentar su explicación, es necesario identificar un sentido y entonces el problema se complica. ¿Qué se puede entender por la palabra “práctica”?

Haciendo una lectura de los diversos significados que le atribuye el Diccionario de la Real Academia Española, y solo para iniciar una delimitación semántica y la reconstrucción conceptual introductoria de referencia teórica, se pueden distinguir, entre otros, cinco componentes referenciales del significado de práctica:

- 1) Componente intelectual: la práctica es acción de algo que se ha especulado, la práctica se piensa, supone un saber, “saber hacer”, saber que establece reglas, que puede ser y estar constituido como idea, como doctrina o como teoría, objeto que puede ser enseñado y aprendido como ejercicio profesional.
- 2) Componente de realidad: la práctica se produce y se ajusta a la realidad en una situación concreta, conlleva y produce un efecto de utilidad o de provecho evidente en la realidad material. La profesión no se ejerce solo en el mundo intelectual; se ejerce en la acción.
- 3) Componente de acceso: la práctica no es algo ya dado por la naturaleza. La práctica se aprende, por ensayo, ejercicio, entrenamiento, bajo la dirección de un maestro, hasta producir la experiencia, el dominio, el hábito y la destreza propios de una profesión.

- 4) Componente social: la práctica se convierte en costumbre, forma de actuar, con reconocimiento e identidad en el contexto de un grupo social que la llega a reconocer como oficio o profesión.
- 5) Componente individual: la práctica es el modo o método particular que alguien ha desarrollado a través de su aprendizaje y su ejercicio personal dentro de un contexto social determinado.

A partir de este breve análisis semántico se pueden hacer un par de observaciones que ayudan a destacar el sentido del término en el estudio que aquí se inicia: el componente intelectual está presente en los significados de la palabra “práctica”, lo que justificaría, de entrada, la necesidad de su estudio.

La segunda consideración es que la práctica tiene un contenido intelectual, que se evidencia y se produce en la realidad material, se aprende por el ejercicio, en relaciones sociales, con un maestro de la práctica profesional, para el ejercicio de dicha práctica en un contexto social y como proceso personal de quien se inicia y la ejerce. Se trata de aprender y formarse en la práctica y para la práctica.

Toda esta riqueza de significados permite identificar que la naturaleza de la práctica es la acción en la realidad material, pero es también un aprendizaje y un dominio que se adquiere en la dimensión personal; se inserta en un determinado contexto y dimensión social en que es reconocible como *habitus*” (Bourdieu, 1997), como formación y como ejercicio profesional, implica el cumplimiento y ajuste a ciertas reglas y normas de realización y está relacionada con un cuerpo de ideas, teoría, doctrina.

Sin embargo, tampoco se trata de elaborar una definición satisfactoria, ya que, como dice Kemmis, “el valor, la significación y el sentido de la práctica no son evidentes: se construyen” (Kemmis, 1999: 17). En este mismo sentido, y en relación con la multiplicidad de factores y variables de que depende, Zabala (2007) señala que

La estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales [...], de los medios y las condiciones físicas existentes, etc. [...] la práctica es algo fluido, huidizo, difícil de limitar desde coordenadas simples y, además, complejo, ya que en ella se expresan múltiples factores. Ideas, valores, hábitos [...], globalidades, etc. (Zabala. 2007: 14).

Para construir el concepto “práctica”, no basta, entonces, contrastarlo con el de teoría. La práctica implica mucho más que no teoría, o algo diferente a la teoría; por el contrario, implica a la misma teoría. No se puede teorizar, contemplar, sino solo aquello que es real y que está en la realidad y no con una presencia inerte, sino con una presencia dinámica y activa; eso es una teoría práctica o una práctica teórica.

A través de la historia, los filósofos han reflexionado sobre la práctica y su forma de estar presente en la realidad humana. El ser humano vive en el mundo de la práctica, del hacer cotidiano, de las relaciones constantes y permanentes con ese mundo. ¿Qué es, entonces, la práctica y cómo se le conceptualiza desde una visión filosófica?

Ya los primeros filósofos entre los antiguos griegos descubrieron y desarrollaron una “peculiar actitud espiritual” (Jaeger, 1971: 153), una especie de *praxis* filosófica contemplativa: “su consagración incondicional al conocimiento, al estudio y la profundización del ser por sí mismo”, un modelo de “vida teórica” que Platón identificó como “la verdadera praxis de los filósofos” (Jaeger, 1971: 153).

En el debate y la discusión sobre el conocimiento y el saber, entre idealismo platónico y realismo aristotélico, la práctica es uno de los principales temas de reflexión y estudio. Según Platón, el hombre puede conocer la esencia y la verdad de las cosas porque puede ver más allá de las apariencias que le aportan los sentidos. Por los sentidos del cuerpo, el alma puede tener un primer conocimiento empírico y práctico para elevarse luego a las verdades trascendentes y eternas. Platón hace una primera distinción entre ciencia cognoscitiva, episteme, pensamiento racional y discursivo como la matemática o contemplación de las formas puras, y ciencia o conocimiento más conectado con la percepción, con la

experiencia y con la práctica, doxa, opinión. Este conocimiento, por su propia naturaleza es inherente a la acción y a los sentidos, *sentido práctico* (Bourdieu, 2013); mientras que, aquella (ciencia cognoscitiva) carece de referencia a la acción, es razón pura, es dialéctica.

A partir de esta primera diferenciación, hay un conocimiento o saber teórico contemplativo de las ideas o esencias puras; no obstante, solo hay una única ciencia filosófica que es al mismo tiempo virtud activa que lleva a la felicidad: es la sabiduría plena. Esta pureza de la cultura en la filosofía supera ampliamente la visión de la “práctica”, no por rechazo, sino por inclusión y abstracción. Para Platón el saber matemático de la geometría, por ejemplo, supera las operaciones geométricas implicadas en el hacer (*praxis*), porque requieren un conocer (*gnosis*).

Sobre la base de una praxis, integrándola en un saber total y espiritual, Platón señala que los estudios matemáticos “facilitan a quienes tienen talento para ellos la capacidad para comprender toda clase de ciencias, mientras que a los iniciados [...], aunque no les reporte otra utilidad, les estimula por lo menos, su agudeza de comprensión” (Jaeger, 1971: 704). En el mejor de los casos, facilita al alma “su conversión hacia el ser”.

Aristóteles distingue también entre dos grandes tipos de conocimiento: teórico y práctico. El conocimiento teórico, ciencia o episteme es racional, demostrativo de las relaciones esenciales entre las cosas, es universal y busca el saber por el saber. Se apoya en el intelecto y en la intuición. El saber práctico o técnico consiste en el saber hacer cosas, en producir obras exteriores al propio agente conforme a las reglas del arte respectivo a la naturaleza de dicha obra. Comprende también el saber actuar, con base en la prudencia o conocimiento del bien. Su producto es la vida virtuosa. La filosofía es también el saber más perfecto, el saber de los primeros principios y de las consecuencias necesarias de ellos. Es fruto de la ciencia y del intelecto, aspira a las cosas supremas.

Para Aristóteles, en el Libro VI de su *Ética a Nicómaco*, la acción humana es el orden en que se produce el bien y la felicidad. La felicidad, más que un estado o situación de perfección es vivir bien y obrar bien, es “una especie de vida dichosa y

de conducta recta” (Aristóteles, 1999: 21). La base de la ética, del bien y de la felicidad que se produce en el obrar es la acción del hombre.

La virtud se desarrolla en el ejercicio y en la acción, se perfecciona con la costumbre y el hábito. Lo importante de la virtud no es conocerla, sino practicarla y vivirla, ser virtuosos en la acción, obrando bien.

El principio del bien en el obrar está en buscar el fin y conducirse a él conforme a la razón. La razón es la última norma en el actuar, en términos actuales, en la práctica. La práctica es un obrar bien, persiguiendo un fin, de acuerdo a la razón, en el fin y en el obrar.

Las virtudes del alma pueden ser morales o del carácter, o intelectuales o de la razón. El pensamiento teórico no es de carácter práctico ni productivo, no corresponde al hacer ni al obrar, sino al contemplar y su estado bueno es la verdad. En el pensamiento práctico, de acción, ha de concordar la verdad con la razón en el obrar, y con la intención o finalidad. El principio de la acción es la elección y de esta lo es el entendimiento. “La práctica del bien no se da sin pensamiento y sin carácter” (Aristóteles, 1999: 123). El pensamiento dirigido a un fin es práctico y productivo. La práctica moral es un fin en sí misma porque la buena acción es un fin.

En la virtud intelectual de lo que no pertenece a la ciencia, de lo que se refiere a las acciones que exigen discernimiento y deliberación, distingue el filósofo entre el hacer, hábito productivo (*poiesis*), y el obrar, hábito práctico (*praxis*) o actuar.

La virtud propia de la práctica es la prudencia, que consiste en “el poder deliberar acertadamente sobre las cosas buenas y provechosas para él (el hombre prudente), no parcialmente [...] sino para el bien vivir en general” (Aristóteles, 1999: 125). La prudencia es la virtud del práctico, del que sabe deliberar; no es ciencia, porque no se refiere a lo que no puede ser de otra manera, ni arte, porque no busca producir algo que no existía antes; solo busca obrar bien; es un “hábito práctico verdadero”, acompañado de razón con relación al bien humano.

Carr y Kemmis (1999), Gauthier (1963), Reid (1978), Macintyre (1988) y otros autores han interpretado el pensamiento aristotélico aplicándolo a las formas de razonamiento técnico, práctico y el que ellos identifican como científico en la actualidad. El primero de ellos, razonamiento técnico, lo califican de instrumental entre medios y fines; para alcanzar estos hay que seguir unas reglas, valerse de algunos medios idóneos y utilizar algunos materiales. Se aplica cuando se hace una planeación, se desarrolla un proceso y se evalúa conforme a los fines propuestos y los medios utilizados.

El razonamiento práctico

...no supone la existencia de fines conocidos ni de medios determinados ni sigue reglas metodológicas impuestas; en cambio, es la forma de razonamiento apropiada en situaciones sociales, políticas y otras en las que las personas sensatas razonan, basándose en la experiencia, acerca de cómo actuar de manera leal y correcta en determinadas circunstancias históricas (en las que tanto los medios como los fines son problemáticos) (Kemmis, 1999: 29).

Ejemplos de este razonamiento se aplican constantemente en situaciones de la vida social, de la política y de la educación, cuando un educador ha de decidir cómo reaccionar ante situaciones de aprendizaje de sus estudiantes.

Para los autores mencionados, el razonamiento científico propuesto por Aristóteles es la teoría, *“se ocupa en exclusiva de cuestiones intelectuales, constituyendo la forma de razonamiento que informa la idea contemporánea de ciencia pura (frente a la aplicada)”* (Kemmis, 1999: 30).

La práctica entonces, no es solo la costumbre, la repetición y menos, la rutina; es la sabiduría de lo universal y de lo particular en orden a la acción concreta que se refiere a cosas particulares. La prudencia se proyecta en acciones prácticas particulares. *“Es preciso poseerla en lo general y en lo particular”* (Aristóteles, 1999: 129).

La postura aristotélica sobre la práctica no es tan contrastante con la de su maestro Platón; por el contrario, hay cierta continuidad en su visión, si se considera la vida contemplativa como una especie de praxis suprema en el hombre, como su

máxima aspiración. En su tratado sobre *Política* y en su *Ética*, Aristóteles invita a aspirar como modelo de existencia humana a una vida superior a la vida moral, que consiste esencialmente en la práctica de las virtudes: la vida contemplativa, teórica y filosófica en el más puro de sus sentidos.

No se trata de una filosofía textual o discursiva para el estudio, sino de una organización existencial, una manera de ser, “*vivir filosóficamente*, se trata de toda una *praxis* exigida por lo más íntimo de la constitución humana” (Martínez, 2008: 91) para el logro de la plenitud verdadera: el más alto grado posible de *praxis* humana, vital y existencial, vida perfecta en el intelecto y en el hombre total.

La “filosofía práctica” de Aristóteles no es, en lo esencial, “filosofía práctica” en el sentido como espontáneamente uno tendería a entenderla, es decir, como algo opuesto a la “filosofía teórica”, sino, en todo caso, un hacerse práctica la filosofía misma, y esto implica que ésta, la filosofía, es ante todo una *praxis*, una manera de vivir, de actuar o de ser en el mundo (Martínez, 2008: 91).

De esta visión aristotélica sobre la práctica se pueden destacar algunos rasgos del significado que se ha venido construyendo:

La práctica no se desarrolla solo por el ejercicio, la práctica requiere inteligencia y deliberación o discernimiento para actuar en orden a la razón para alcanzar el fin. La práctica se produce con la virtud de la prudencia, que permite orientarse hacia el bien. La práctica no es mecánica ni depende de reglas porque no se refiere a cosas que existen según una naturaleza, sino a acciones deliberadas, conscientes e intencionales y, desde luego, voluntarias y libres.

Desarrollar la práctica exige desarrollar la virtud de la prudencia. No se desarrollan por una ciencia de algo natural cognoscible ni por un arte o “tecné” que establece reglas para el hacer. Cada acción práctica es independiente, tiene su propio fin y obedece a la razón que la justifica; no es una razón universal objetiva, sino una razón justificadora de la acción concreta. El ser humano se involucra todo en cada acción mediante la deliberación, y la voluntad asume libremente cada acción de acuerdo al fin y a la razón que justifican cada acción concreta, pero que se subordinan al fin general del obrar humano.

Lograr este saber y esta virtud, no es posible por adquisición o transmisión; es tarea de la formación, porque solo el trabajo personal de y sobre uno mismo, en condiciones y contextos favorables, puede producir este saber de la razón para la acción y esta virtud de la acción consciente, intencional y autónoma del bien obrar.

La *praxis* filosófica de la vida contemplativa tiene, además, una connotación claramente implicada con las relaciones humanas, con la vida social y con la proyección de la interacción de personas en el contexto de la vida en comunidad. Jorge Martínez destaca su dimensión pedagógica al señalar que esta vida contemplativa es la vida mejor

Y al ejercicio de esta vida contemplativa habrá de subordinarse el resto de los asuntos prácticos que sí se refieren a otros, tanto los relativos a la constitución de las ciudades como a sus prolegómenos éticos, pasando por el asunto capital de la educación (Martínez, 2008; 96).

La práctica implica una forma de pensamiento y de racionalidad. El razonamiento práctico, afirma Kemmis,

no supone la existencia de fines conocidos ni de medios determinados ni sigue reglas metodológicas impuestas; en cambio, es la forma de razonamiento apropiada en situaciones sociales, políticas y otras en las que las personas sensatas razonan, basándose en la experiencia, acerca de cómo actuar de manera leal y correcta en determinadas circunstancias históricas (Kemmis, 1999: 29).

Durante la edad media, Agustín de Hipona y Tomás de Aquino, siguen de cerca, respectivamente a Platón y a Aristóteles, sin modificar en lo sustancial sus planteamientos en el sentido básico de que lo práctico es lo que dirige la acción.

En el mundo moderno, desde el racionalismo y el pensamiento ilustrado se concibe al hombre como un ser libre, emancipado de los poderes establecidos en el pasado y de prejuicios, y autónomo, que ha alcanzado la mayoría de edad y que dispone del poder absoluto de la razón. La práctica se valida ahora por la razón y por el poder universal de la experiencia intersubjetiva, se sustenta en la libertad del sujeto, cuya única limitación racional es el deber por el deber mismo. La razón es el vínculo entre el comportamiento práctico y lo universal.

La práctica ya no es producto de una virtud que busca la felicidad del obrar bien, sino que convierte en ley de razón el deber y en principio práctico la libertad de actuar. La consigna kantiana del conocimiento: *Sapere aude!* se puede traducir en la práctica por *Facere aude!* Atrévete a hacer, a dominar el mundo, colócate en el centro, que es el lugar que le corresponde al ser humano, vence y conquista la naturaleza, libérate de limitaciones e inseguridades, haz realidad el progreso como ley que rige la historia. La acción práctica depende de un acto de voluntad dirigido al progreso; pero orientado por los criterios del deber moral que surgen de la conciencia y de la razón.

[...]lo independiente de estímulos sensibles, puede hallarse, por lo tanto, determinado por motivos que no representan sino a la razón y se dice libre albedrío y todo lo que se le relaciona, ya sea como principio o como consecuencia, se denomina práctica (citado por Abbagnano, 2010: 841).

En este sentido, para Kant, “práctica” es “todo lo que es posible por medio de la libertad” (Ibid.). Frente a esta concepción de práctica, surge en los albores del siglo XIX la verdadera revolución en la filosofía de la praxis.

Para el marxismo, la práctica es una manera de ser del hombre; el hombre vive en la práctica, existe en la práctica y se realiza en ella. Su ser mismo se define en las relaciones, en su interacción y en la práctica. Pensar la práctica es conceptualizar

...una actividad que al poner al hombre en relación con el mundo define lo que es el hombre, lo que es el mundo para el hombre, lo que es propiamente el conocimiento del mundo y lo que es la práctica como vía no sólo para la transformación del mundo, sino del hombre mismo, de sus relaciones e instituciones (Sánchez, 1997: 3).

La práctica, desde este punto de vista, no es solamente un actuar material con el mundo natural; requiere de un componente ideal, de un proyecto, de un fin y de una concepción sobre la realidad, la que se conoce y la que se pretende producir a través de la acción. La conciencia se convierte así en un elemento esencial de la práctica.

La práctica, además, no solo se refiere al mundo material; no se trata solo de contemplar y actuar en la transformación del mundo de la materia, sino, principal y

esencialmente de contemplar, de comprender y de transformar el mundo humano, el mundo social de las relaciones humanas y de las instituciones. La práctica es, pues, la contemplación y el conocimiento del mundo humano, para su comprensión y su transformación. Por la práctica el hombre crea su mundo y se crea a sí mismo.

En este sentido, la reflexión y el estudio de Marx descubre, plantea y desarrolla una nueva visión sobre la práctica humana que va a llamar *praxis*. Sánchez V. (2013) explica cómo se ha producido esta nueva visión:

El hombre tiene necesidades, y justamente por ello produce para satisfacerlas. También el animal tiene necesidades y, en cierto modo, también produce. Pero el modo de relacionarse la necesidad y la producción modifica los términos de esta relación. En el animal –como subraya Marx- es directa, inmediata y unilateral, y, además, el primer término de ella determina el segundo, pues el animal sólo produce bajo el imperio de la necesidad. En el hombre, esa relación, es mediata, ya que sólo satisface la necesidad en la medida en que ésta ya ha perdido su carácter físico, inmediato. Para que el hombre satisfaga propiamente sus necesidades, tiene que liberarse de ellas superándolas, es decir, haciendo que pierdan su carácter meramente natural, instintivo y se vuelvan específicamente humanas. Ello quiere decir que la necesidad propiamente humana tiene que ser inventada o creada. El hombre, por tanto, no tiene sólo necesidades, sino (es) el ser que inventa o crea sus propias necesidades.

La producción es creación de un mundo objetivo, pero sólo el hombre puede darse a sí mismo el estímulo de la producción, en forma de necesidades que van creándose en un proceso sin fin. Y en la medida en que el hombre crea sus propias necesidades se crea o produce a sí mismo (150).

De esta manera la práctica pierde su sentido de mera actividad práctica material y se convierte en *praxis*, actividad creadora de objetos humanos o humanizados y, por lo tanto, transformadora del mundo y del hombre mismo. Se trata de una práctica cuya fuerza hace posible el poder activo de las ideas y de la teoría.

La práctica también es reconocida como fuente y fundamento de conocimiento, puesto que no se puede conocer al margen de la actividad práctica del hombre y el conocimiento no se concibe como producto de la conciencia. “Conocer es conocer objetos en cuanto se integran en la relación entre el hombre y el mundo, o entre el hombre y la naturaleza, que se establece gracias a la actividad práctica humana” (Sánchez, 2013: 171).

La visión marxista de la práctica establece una relación fundamental entre práctica y conocimiento, puesto que, aun el conocimiento conceptual que rebasa los límites de la experiencia sensible, forma y establece “relaciones **abstractas y generales** (sic) que permiten ligar unas percepciones con las otras, organizarlas en un todo coherente que lleva un nombre preciso y, por lo mismo, se incorpora desde ese momento a una experiencia no localizada, episódica, sino universal y constante” (Besse, 1969: 57-58).

No obstante, Bourdieu dirá que el conocimiento no depende de un cierto relativismo elemental, sino de que, más allá de cualquier objetivismo, el observador adopte un punto de vista sobre la acción, una forma de mirarla, de constituir la en objeto de observación y análisis construido con sentido.

Bourdieu (2012) hace importantes aportaciones para el estudio y la comprensión de la práctica al incorporar la noción de *habitus*, “entendido como un sistema de disposiciones durables y transportables que, integrando todas las experiencias pasadas, funciona en cada momento como una *matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones*, y hace posible el cumplimiento de tareas infinitamente diferenciadas...” (205).

El *habitus* no solo facilita las acciones y percepciones que, organizadas y estructuradas en forma de esquemas constituyen las prácticas sociales, sino que las produce a partir de una relación dialéctica entre una situación, con unos objetivos explícitos y el *habitus* mismo,

en tanto que principio generador de estrategias que permite hacer frente a situaciones imprevistas y renovadas sin cesar, son determinadas por la anticipación implícita de sus consecuencias, es decir, por las condiciones pasadas de producción de su principio de producción, de tal manera que tienden siempre a reproducir las estructuras objetivas en las que ellas son el producto del último análisis (Bourdieu, 2012: 201-202).

Las prácticas no son entonces resultados meramente aleatorios de las circunstancias, sino que conllevan una fuerte carga de pasado y de experiencia individual y colectiva presente a través del *habitus*.

La práctica y el *habitus* se incorporan de tal manera en la vida misma que generan un sentido, el sentido práctico (Bourdieu, 2013). Como producto del *habitus*, y del sentido práctico, la práctica se va configurando a la vez por el arte de la invención como por el efecto de regulación,

siendo el producto de una determinada clase de regularidades objetivas, el *habitus* tiende a engendrar todas las conductas “razonables” y de “sentido común”, que son posibles en los límites de esas regularidades [...] y que tienen todas las probabilidades de ser positivamente sancionadas porque se ajustan objetivamente a la lógica característica de un campo determinado, cuyo porvenir objetivo anticipan (Bourdieu, 2013: 90-91).

Esta visión de Bourdieu aporta así un elemento clave para entender el origen y la constitución de la práctica como producto de regularidades y de estructuras. Abre también amplias posibilidades para su estudio, al permitir la búsqueda de dichas regularidades como pautas de comportamiento; pero sin caer en un determinismo mecánico y sin buscar tampoco explicaciones puramente ocasionales.

Para completar este apartado sobre la noción de práctica; pero, sobre todo, para aportar los elementos que podrán servir de base para realizar el análisis de las prácticas, objeto de este estudio, y más allá de construir la noción de práctica, parece necesario, revisar, por lo menos, dos nociones que ayudarán a comprender mejor el significado de la noción de práctica y que podrán apoyar en el estudio y análisis posterior que, para este estudio se propone. Se trata de dos elementos constitutivos de la práctica, entendida como acción social; la idea de acción humana, que está en la base de toda práctica y la idea de interacción o intersubjetividad, que está en la base de significatividad de la acción social. En el mundo de la educación y de la formación, que se realiza y se vive como práctica social, no se puede desconocer la presencia de los actos humanos que la constituyen, ni se puede ignorar la dimensión social de la práctica misma.

No se pretende desarrollar, ni siquiera invocar como marco explicativo, alguna de las teorías que sobre la acción se han desarrollado a través de la historia del pensamiento humano, aunque se considera importante recuperar algunas de

sus aportaciones para una mejor comprensión y para una mayor profundización en el estudio de la práctica.

Ya Baudouin y Friedrich (2001), en la introducción a un importante trabajo colectivo sobre las teorías de la acción y educación, identifican cuatro grandes filiaciones o ramas características para las teorías filosóficas de la acción elaboradas en el pasado siglo XX: la *semántica de la acción*, que remite en sus principios a las Investigaciones Filosóficas de Wittgenstein y que proporciona las categorías sin las cuales no se puede dar a la acción su verdadero sentido de acción, “evocar las acciones, es evocar necesariamente las intenciones, los objetivos, las razones de actuar, los motivos, los agentes, las responsabilidades (traducción del autor)” (Baudouin y Friedrich, 2001: 9).

Una segunda tendencia es *la pragmática y la teoría de los actos del discurso*, propuesta por Austin (1970) y Searle (1969), que “constituye una realidad semiótica y de acción que remite a las relaciones tradicionalmente supuestas entre discurso y acción (traducción del autor)” (Baudouin y Friedrich, 2001: 10). La tercera rama de teorías de la acción, reconocida como la *intencionalidad* y vinculada con la fenomenología de Husserl que aporta el estudio de la acción desde la mirada de las estructuras del mundo de la vida, buscando formas comunes y universales de comprensibilidad. Una cuarta línea de teorías sobre la acción se conoce como *la acción comunicativa*, inspirada en el pensamiento de Habermas y “enriquecida por la constitución de un nuevo paradigma, el de las acciones orientadas por la *intercomprensión* y la coordinación de acciones (traducción del autor)” (Baudouin y Friedrich. 2001: 11).

Es muy conocida la propuesta habermasiana de distinguir entre acción instrumental y acción comunicativa. La primera es

[...] una acción orientada al éxito si la consideramos desde el punto de vista de la observancia de las reglas técnicas de acción y evaluamos el grado de eficacia de una intervención en un contexto de situaciones y de sucesos. [...] Hablamos, por el contrario, de acción *comunicativa* si los proyectos de acción de los actores sociales participantes “no vienen coordinados mediante cálculos egocéntricos de éxito, sino por medio de actos de concertación” (Citado por Antonio de Simone, 2012: 30).

Ambas formas de acción abren posibilidades de comprensión y análisis de las acciones humanas, consideradas individualmente o bien en la construcción de una acción social y comunitaria como puede ser la vida económica, la política o la educación.

Muchos autores coinciden en señalar a Aristóteles el primer análisis para atribuir a la acción humana un sentido específico al identificarla con un significado activo, voluntario y libre, para distinguirla de su opuesto la afección o pasión, en la que el sujeto sufre o recibe la acción en forma pasiva. Se distingue también de la acción natural u operaciones que ocurren de manera necesaria y predeterminada, ya que no puede ocurrir o ser diferente a lo que es. Al filósofo estagirita se debe también la distinción, ya mencionada antes en este estudio, entre praxis, acción y poiesis, hacer o producir, que Tomás de Aquino identificará como acción transitiva que pasa del que actúa a la materia sobre la que se actúa y a la que se añade alguna perfección, distinguiéndola de la acción inmanente que se completa en el interior del sujeto que actúa y en cuya perfección individual redundan.

Sin afán de atomizar la práctica ni poner en riesgo la visión comprensiva holística de la misma, sino con el fin de recuperar elementos para la comprensión y el análisis de la práctica, parece importante destacar algunos aspectos de la acción humana. Ante todo, y, según Aristóteles, toda actividad humana tiene un fin, “toda acción y libre elección parecen tender a algún bien” (Aristóteles, 2014: 13). Para el filósofo griego, además, la bondad de las acciones puede derivarse de las cosas que producen si pertenecen a alguna de las artes; estas cosas producidas tienen su bien en sí mismas;

en cambio, las acciones, de acuerdo con las virtudes, no están hechas justa o sobriamente si ellas mismas no son de cierta manera sino si también el que las hace está en cierta disposición al hacerlas, es decir, en primer lugar, si sabe lo que hace; luego, si las elige, y las elige por ellas mismas; y, en tercer lugar, si las hace con firmeza e inquebrantablemente (Aristóteles, 2014: 42).

Aquí ya hay cinco elementos para un posible análisis de las acciones humanas: el fin o bien que buscan, las cosas que producen según el arte

correspondiente, que el que actúa sepa lo que hace, que lo haya elegido y que haga la acción con disposición y firmeza.

También se detiene a analizar las acciones voluntarias y las involuntarias, “obra voluntariamente, porque el principio del movimiento imprimido a los miembros instrumentales está en el mismo que las ejecuta, y si el principio de ellas está en él, también radica en él el hacerlas o no” (Aristóteles, 2014: 55-56).

Continuando con la visión analítica aristotélica sobre la acción humana, la elección se apoya en la deliberación. “Deliberamos, entonces, sobre lo que está en nuestro poder y es realizable, [...] todos los hombres deliberan sobre lo que ellos mismos ‘pueden hacer’ (61). Se delibera principalmente sobre los medios para lograr el fin propuesto, ya que estos últimos se definen por y en las artes y en las ciencias.

Se puede señalar también que la prudencia es la virtud que acompaña a la acción, consiste en

ser capaz de deliberar rectamente sobre lo que es bueno y conveniente para sí mismo, no en un sentido parcial, [...] sino para vivir bien en general. [...] la prudencia es un modo de ser racional, verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno y malo para el hombre (131-132).

La acción es pues, la base de la vida y del mundo humano, es, como dice Luckmann (1996), *la forma fundamental de la existencia social del hombre* (12). Entre sus constitutivos y componentes, además de lo que ya se ha señalado a partir de la visión aristotélica, se puede reafirmar, que no son actos instintivos, se pueden nombrar para identificarlas, tienen un sujeto, individual o colectivo que las realiza, un objeto sobre el que se actúa, un porqué o razón de ello, un principio y un final (Luckmann, 1996: 77) un proceso o forma de hacerlo, una duración y un efecto inmediato o mediato.

Otro problema en torno a la acción es el delimitar sus límites ¿cuál es la unidad mínima de la acción? Este punto ha sido también discutido por los estudiosos que hablan de acciones simples y complejas, de acciones que parecen ser una o varias en una secuencia o efecto múltiple.

De una gran importancia para los efectos del presente estudio, las acciones humanas se realizan en un contexto, no solo circunstancial, sino como parte de la definición y construcción de la misma acción. Lo más importante y trascendente de la acción es que generan significados y con ello adquieren un sentido.

El otro aspecto que se considera indispensable para la comprensión y el estudio de la práctica, es precisamente esta capacidad de generar significados.

A lo largo de la historia del pensamiento se ha venido estudiando el comportamiento humano; pero es en los últimos siglos y, a partir del viraje de la modernidad cuando la acción social se ha convertido en objeto de estudio de lo que ahora se llama sociología comprensiva para tratar de estudiar y comprender la vida y el orden social. Después del intento positivista de pretender estudiar los hechos sociales como objetos de una ciencia positiva, en el pasado siglo XX se abrió la posibilidad de acceder al estudio de las acciones humanas y sociales por la vía de la conciencia, camino que se conoce como método fenomenológico.

Para la fenomenología “los objetos de la conciencia son un conjunto de pretensiones sobre la realidad, componentes del saber, depósitos mnémicos (<sedimentos>), indicaciones de sentido y modos de darse, por nombrar sólo los elementos estructurales más importantes de su constitución” (Luckmann, 1996: 29). Se trata de una ciencia filosófica de la conciencia, cuyo objeto es describir (y para ello se vale de la suspensión del juicio) con exactitud la construcción de los objetos de la conciencia” (Luckmann, 1996: 29).

El significado y el sentido de una experiencia no se produce en el proceso del darse de la vivencia; se forma cuando el sujeto se vuelve a la conciencia y se pone en relación con ella, posteriormente, más allá de su simple actualidad. “En sí, el sentido no es nada. El sentido de una experiencia se constituye mediante una conexión consciente y reflexivamente captada entre la experiencia originaria y algo distinto (¿el proyecto?) (Schütz, 1993) El sentido, por tanto, es una *relación*” (Luckmann, 1996: 35).

Para Schütz (1993) significatividad de la acción social está íntimamente ligada a la intersubjetividad, capacidad de compartir mi mundo con los otros, lo que implica ser experimentado e interpretado por otros, por lo que mi mundo privado, el mundo de mis experiencias se convierte en mundo común. Esa es la intersubjetividad, “una acción con sentido propio dirigida a la acción de otros” (Schütz, 1993: V), una acción interpretada por otros. Hay que atribuir significado a la conducta del otro, o sea, interpretarlo. Es claro que nadie puede vivir la vivencia de otro; pero cada uno al interpretarlo le da su propio significado.

No estamos afirmando –dice Schütz- que las vivencias de otro permanezcan inaccesibles en principio para mí ni que carezcan para mí de significado. Más bien, la cuestión reside en que el significado que doy a las vivencias de otro no puede ser exactamente el mismo que el significado que les da el otro cuando procede a interpretarlas (Schütz, 1993: VII).

Para que se dé esta intersubjetividad es necesaria una relación “cara a cara” y en una “Orientación-Tú”, que implica que el otro se me aparece y es *experimentado* como persona. Esta relación debe ser recíproca, es decir, una “relación-nosotros pura”. Esta es la experiencia básica que puedo tener de los otros.

¿Cómo se construye o se produce el significado de una acción intersubjetiva? Se toma ahora del texto introductorio de G. Walsh, un párrafo que explica y aclara:

Las vivencias carecen de significado e identidad discreta. En el momento en que realmente se las vivencia, no nos son dadas como entidades separadas y distintas. Sin embargo, una vez que han retrocedido un poco hacia el pasado, es decir, que han “transcurrido”, podemos darnos vuelta y aplicar sobre ellas uno de los actos de reflexión, reconocimiento, identificación, etcétera [...] Una vez que la vivencia ha sido captada en el “cono de luz” que emana del yo, “se destaca” de la corriente de la duración y se vuelve clara y distinta, es decir, una entidad discreta. En ese momento y en virtud del acto de dirigirse-hacia (*Zuwendung*) la experiencia adquiere significado (*Sinn*). El proceso de dotar de significado puede compararse a la preparación de un objeto para verlo en el microscopio. Así como el espécimen pierde algo cuando se prepara el portaobjetos, es decir, la vida misma, también en la asunción de significado la experiencia pierde algo de su concretez viviente, inmersa en la duración. Y es importante comprender que no sólo las vivencias pasivas sino también las activas pueden enfocarse así y congelarse bajo el rayo de la atención. Por lo tanto, de una original dualidad dentro de la corriente de la conciencia, es decir, la existente entre vivencias pasivas y

activas, Schütz ve surgir otra dualidad, entre vivencias que son significativas y portadoras de significado y las que carecen de él (Walsh, 1993: 19-20).

Es entonces la atención puesta en las experiencias recuperadas, lo que las dota de significado. La atención trabaja con lo que la memoria ha recuperado, puesto que, según dice el autor más adelante: “El yo no puede adscribir significado a ninguna de sus vivencias mientras están ocurriendo realmente” (Walsh, 1993: 20).

En el presente apartado se han tratado de recuperar tres nociones básicas para el estudio y análisis de las prácticas, objeto de este trabajo: la noción de práctica, derivada en práctica social, la noción de acción humana como componente y referente básico para el estudio de la práctica, también derivada como acción social; y la noción de intersubjetividad y significado de la acción y de la práctica, nociones sin las que no será posible realizar el presente trabajo. Se han recuperado también, desde la visión de varios autores, algunos de los elementos que permiten analizar la práctica y las acciones de la práctica.

El siguiente paso para avanzar en el estudio de las prácticas docentes, consiste en referir la noción de práctica que se ha trabajado, a las acciones que ocurren durante las prácticas docentes y que constituyen la práctica docente, que, como ya se dijo, algunos identifican con la práctica educativa, asunto que será abordado en los próximos apartados.

Práctica educativa y práctica docente

En el presente apartado se pretende revisar las nociones de práctica educativa y práctica docente, partiendo de lo que ya se trató de construir como noción de práctica.

Como ya se dijo, práctica es algo que se hace, que se define en la acción; ante todo, implica un contenido mental o intelectual, es algo que se sabe, se sabe hacer y se sabe qué y cómo se hace; pero que ocurre en la realidad material, temporal y concreta. No es algo natural en el sentido de que se produzca espontáneamente, sino que es algo adquirido, algo formado y aprendido; a la vez,

es algo reconocido socialmente; pero asumido de manera individual por quien lo realiza. Implica una inteligencia práctica, no enfocada a la contemplación, sino orientada y traducida en un hacer o en un actuar, para distinguirlo, aunque no lo excluye, del producir (*praxis versus poiesis*). Se apoya en un razonamiento práctico que se basa en la experiencia. Adopta formas como la costumbre y se interioriza como *habitus* (Bourdieu, 1997).

La práctica no es mecánica –como ya se dijo más arriba-, es una actividad creadora (Marx) y especialmente creadora de uno mismo. Por la práctica el hombre transforma el mundo, se transforma a sí mismo y produce conocimiento, puesto que rebasa la experiencia meramente sensible y material. Su constitutivo básico es la acción humana, que se presenta de manera múltiple en diversas formas y manifestaciones. Socialmente, se producen a través de la intersubjetividad, de donde surge la construcción de sus significados.

Esta práctica se realiza en todos los ámbitos de la vida humana y en todos los espacios sociales. Cuando se realiza en el ámbito de la educación y con intención de educar, se identifica como práctica educativa y, particularmente, cuando se lleva a cabo para realizar la enseñanza, se identifica como práctica docente.

Otra característica que se puede señalar a la práctica, que es variable y que, por lo tanto, no se puede hablar de ella como única o simple, ya que no se ajusta a modelos, ni está predeterminada en cada caso, aunque habría entonces, que llegar a la conclusión de que cada práctica es única, es realizada por unos sujetos únicos, en contextos y condiciones que también son únicas y que, por lo tanto, son irrepetibles y múltiples en las formas que pueden adoptar. Habría que hablar como dice Bazdresch (2000), de que “no hay práctica sino prácticas educativas, tantas cuantas sea posible significar” (Bazdresch, 2000: 43).

El mismo autor, buscando conceptualizar la práctica y la práctica educativa, sigue a Villoro (1987) para señalar que “no es toda o cualquier actividad humana. Práctica es la acción dirigida por fines conscientes” (Bazdresch, 2000: 41). Añade que son acciones objetivas, observables y que no incluyen “actos mentales,

internos, los estados disposicionales o las actitudes del sujeto” (Bazdresch, 2000: 41), Y concluye conceptualizándola como *acción intencional objetiva*. Más adelante, se refiere específicamente a la práctica educativa definiéndola como “la *acción intencional objetiva cuyo fin es educar, inseparable del medio que usa y del <bien> que consigue*” (Bazdresch, 2000: 44). En otra referencia habla de la “práctica docente y la educativa en general” (Bazdresch, 2000: 49), dejando entrever que la práctica docente es particular, mientras la educativa es más general.

Algunos autores llegan a hablar indistintamente de práctica educativa y práctica docente como sinónimos o como referidas a un mismo hecho o fenómeno. La pregunta es: ¿existe diferencia entre práctica educativa y práctica docente?, ¿cuál sería esa diferencia?, ¿se trata solo de un nivel de generalidad o de dos conceptos diferentes?

Galván et al. (2016) parecen retomar las dos pistas que ofrece Bazdresch para definir el problema: la finalidad de la práctica, en un caso es educar, en el otro es enseñar y, de ahí, su nivel de generalidad:

No todas las prácticas docentes cumplen el propósito que les da origen y sentido, que es educar al sujeto que aprende en y mediante el currículum en el espacio escolar [...] es necesario realizar una distinción entre las (razones) que efectivamente se constituyen en el acto mismo como vehículo del sentido que implica el verbo *educar* y cumplen su propósito específico, respecto a otras que, siendo docentes, no se constituyen en educativas [...] En consecuencia, estas últimas prácticas docentes actúan con un sentido distinto y hasta contrario al propósito y sentido primario.

Las prácticas docentes que no llegan a constituirse como educativas [...] carecen en su conjunto de las implicaciones de los sujetos o al menos de uno de ellos, carecen además de la imbricación y desarticulación de algunos de sus componentes necesarios para lograr la educatividad (Galván, 2016:98).

Partiendo de estas observaciones, la clave para distinguir el carácter educativo o docente de una práctica, está, primeramente, en la finalidad; en una se persigue la educación y en otra, solo la docencia. De ella se deriva no solo la generalidad o especificidad de la práctica, sino también los medios conducentes que se adoptan para lograr educación o enseñanza.

Los pedagogos han reflexionado y estudiado desde siempre la naturaleza de la educación y de la enseñanza para delimitar y deslindar conceptualmente ambas tareas. En prácticamente todos los casos adoptan una visión sobre una educación integral que enfoca la totalidad del ser humano, ocupando la enseñanza como práctica parcial de la educación, una parte, aspecto o dimensión particular de todo el hecho educativo.

El ya citado J. Göttler (1962), partiendo del principio de las facultades o esferas del educando que sería la “materia” objeto de la educación y de la formación, establece tres grandes funciones o tareas básicas de la educación: “educación corporal, educación mental, formación del sentimiento, de la voluntad o del carácter; o, en otros términos: educación física, intelectual, estética y moral” (Göttler, 1962: 70). Aplicando luego el principio formal o de los fines de la educación, que para él son la comprensión, la inclinación y la habilidad o destreza, la enseñanza ocupa el primer lugar, “aspira a que el educando comprenda sus trabajos, o los valores que les sirven de base; pretende que la inteligencia ilumine las energías y habilidades” (Göttler, 1962: 70).

García, Ruiz y García (2009), después de considerar la complejidad del ser humano y ante esta complejidad, la necesidad de integración y unidad, formulan como idea básica que

Conviene distinguir entre la educación que se dirige a cada una de las facultades del ser humano y la educación que integra y armoniza todos estos procesos particulares en una formación integral e integradora. La acción (práctica) educativa que pretende el desarrollo de cada una de las capacidades específicas tendrá sentido en la medida en que se integren y colaboren en el desarrollo integral de ese sujeto (García, 2009: 135).

Así, en referencia a esas capacidades específicas, surgen diversas dimensiones en las que se desenvuelve la persona y en las que se produce la educación y la formación. Entre ellas, mencionan las dimensiones *física y psicológica, cognitiva, social, afectiva, moral, estética, religiosa, etc.* (García, 2009: 136).

Hernández (1980), a su vez, propone como *sectores* del proceso educativo: la educación física, intelectual, moral y estética, mismos a los que dedica sendos apartados en su Teoría General de la Educación y de la Enseñanza. En otro apartado de la misma obra, el autor aclara que desea hablar de funciones de la educación y no de educación funcional, y en este sentido identifica que las funciones individual, social y cultural rigen los fines de la educación, mientras que el proceso educativo, o lo que se podría llamar el aspecto práctico de la educación –*práctica educativa*- abarca, siguiendo a otro teórico de la educación, Tirado Benedí, cinco funciones de amplios horizontes educativos: *Hormótica o estimulativa, Ascética o ejercitativa, Hodegética o guiadora* (de orientación), *Didáctica o instructiva* y *Sofronística o correctiva* (Hernández, 1980: 77).

En otra visión desde la pedagogía sistemática de Henz (1976) sobre las funciones fundamentales del educador identifica la *asistencia*, cuidado o cultivo del “bios” humano,

Estrato portador del espíritu, su “receptáculo” [...] Recibe (a través de la acción del educador), la acción formativa del *logos* y del *ethos*. La finalidad de la formación del bios es hacer expresión de la mente y del ethos. La manifestación a través del cuerpo de la armonía mental, de la riqueza de la personalidad es expresión de la plenitud del hombre (Henz, 1976: 54).

Una segunda función fundamental de la educación es la *formación*, “cultivo del *logos* en el ser humano. *Logos* es espíritu, palabra, verdad” (Henz, 1976: 56). Esta formación del espíritu se centra en el lenguaje como su principal manifestación. A través de la palabra “se fijan la verdad, el pensamiento y el conocimiento. La palabra aclara el conocimiento, del mismo modo que la inteligencia ilumina la multiplicidad y la inquietud de la vida intraespiritual” (Henz, 1976: 57).

La tercera función fundamental de la educación es la guía, “cultivo del *ethos* en el hombre. *Ethos* es conciencia moral, carácter, moralidad. Es la legítima entidad guiadora en la estructura personal. Y también el *ethos* se forma mediante guía” (Henz, 1976: 60).

Demás está decir que todas estas visiones de la acción educativa se integran en una concepción total del ser humano y del proceso educativo como una acción

integradora y unificadora, y en todas ellas, la formación intelectual que se promueve y se realiza a través de la enseñanza, ocupa un lugar fundamental e inescindible de toda la tarea de la educación. Sin embargo, por diversas razones pedagógicas de carácter práctico, históricas, sociales y contextuales la práctica de la enseñanza o práctica docente, ubicada, relacionada e identificada con la escuela, se ha constituido como el núcleo de la acción educativa. Es muy difícil establecer demarcaciones y límites, de modo que no se puede señalar hasta dónde una práctica o una acción es educativa y desde dónde es docente. En los hechos, las acciones se confunden y se imbrican entre sí. ¿Cómo definir entonces la práctica docente y cómo distinguirla de la práctica educativa?

Ya se dijo que en el lenguaje común se habla muchas veces de educación y se piensa o se hace referencia a la escuela y los aprendizajes. Con frecuencia, como también ya se señaló, en el discurso de los estudiosos y especialistas se habla de práctica educativa, pero luego se detallan las acciones dirigidas a producir aprendizajes en los estudiantes, diluyendo o a veces, ignorando la forma como las acciones docentes buscan también generar efectos e impactos educativos.

En los estudios e investigaciones sobre la educación, se puede observar que desde mediados del siglo pasado, sea por la preocupación eficientista sobre la acción educativa, sea por la incorporación de nuevos enfoques epistemológicos y metodológicos, como la etnografía, la fenomenología y el interaccionismo simbólico, la hermenéutica o el enfoque crítico o el interés por la cotidianidad, la vida escolar y, particularmente, la vida interior en las aulas, se fue convirtiendo en un nuevo campo de investigación y estudio, y se fue construyendo un nuevo objeto de estudio que hoy se puede identificar como la práctica docente.

Los investigadores quieren saber y comprender lo que pasa en las aulas. Y ya no se trata de una mera transmisión de conocimientos. Clark y Petersen (1990) dirán que “es en el dominio de la acción donde tiene lugar realmente la enseñanza en el aula. Los docentes actúan (no solo hablan) de determinadas maneras en el aula y su conducta produce efectos observables en los alumnos” (Clark y Petersen, 1990: 448) en medio de relaciones y acciones recíprocas.

El aula y la práctica docente que en ella ocurre, es ahora el nuevo objeto de investigación y de estudio. Esta práctica y estas acciones ya no consisten en que el profesor ha de dominar unos contenidos para mostrarlos o darlos a conocer a los estudiantes, cuya tarea es, recibir y retener dichos contenidos. La nueva tarea del docente es compleja y se sustenta en una dinámica diferente:

La especificidad de la labor docente consiste en que ésta se refiere a dos campos de prácticas distintos pero interdependientes; por un lado, la gestión de la información, la estructuración del conocimiento de parte del maestro y su apropiación por el alumno (el campo de la didáctica); por el otro, el procesamiento y la transformación de la información que se convierte en conocimiento en el alumno, mediante la práctica relacional y las acciones emprendidas por el maestro para estructurar las condiciones de aprendizaje que mejor se adapten a la situación (el campo de la pedagogía).

La pedagogía interviene en la transformación de la información en conocimiento mediante los intercambios cognitivos y socioafectivos que el profesor realiza a través de interacciones, retroacciones, reajustes, adaptaciones interpersonales y creación de situaciones en clase, en el tiempo real de su intervención (Altet, 2010: 40).

Interesa entonces saber qué hace el docente en la clase, y no solo qué dice; pero, sobre todo, qué hace hacer a los estudiantes, cómo lo hace, qué hacen conjuntamente. Esta es la práctica docente. Fierro, Fortoul y Rosas (1999) no dudan en identificar la práctica docente y en convertirla en objeto de su estudio y de transformación. Entienden la práctica docente

como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999: 21).

Su visión no solo se reduce al aula y a las relaciones entre maestro y alumnos, sino que contempla la vida social y la vida institucional. Para su estudio y análisis, así como para la formulación de proyectos de transformación, plantean seis dimensiones de análisis, dimensiones que ya se destacaron en la propuesta metodológica para el análisis de las acciones de la práctica. Se recuperan aquí porque permiten hacer explícita la distinción entre práctica educativa y práctica docente: *personal, institucional; interpersonal, social, didáctica y valoral*. En esta

visión, es fácil identificar la dimensión didáctica donde se centra el carácter docente de la práctica; pero que no puede aislarse de las demás dimensiones que la convierten en práctica educativa.

Bazdresch (2000), en su estudio sobre la práctica educativa, remite a diversas experiencias de educadores que buscan estudiar, analizar e intervenir su propia práctica. Como resultado de estos estudios e investigaciones, identifica lo que él llama “conjuntos de elementos constitutivos de la práctica educativa”:

contexto (social, histórico, cultural) de la práctica; la *subjetividad* de los participantes (alumnos, docentes, directores, dirigidos, autoridades, subordinados); la *intersubjetividad* entre los participantes, el *contenido* en cuestión (especialmente su racionalidad científica o técnica), el *modelo* o forma y situación articulada utilizada, conscientemente o no, por el docente (director, supervisor...) para presentar el contenido, y las características del *proceso cognoscitivo* (o para comprender) realmente construido en la relación pedagógica, de dirección, supervisión, planeación o evaluación (Bazdresch, 2000: 48).

Como se puede ver en este texto, se hace referencia a diversas formas de práctica educativa; pero se incluye claramente la práctica docente, según los elementos que se identifican en situaciones de enseñanza-aprendizaje. En el campo de la educación se pueden identificar diversos actores y diversas prácticas; pero, aunque no se mencione como práctica docente, esta parece ocupar un espacio importante en el desarrollo de prácticas educativas, de modo que se puede hablar con acierto, de los constitutivos de la práctica docente.

Algunos especialistas se refieren al estudio de la práctica educativa y docente, llamándola *práctica pedagógica*, como es el caso de Imbert (1985):

Distinguir praxis (como producción) y práctica permite la localización de las características de la empresa pedagógica. ¿Hay lugar o no para una praxis en la escuela? ¿o no serán más bien y más frecuentemente simples prácticas que ahí se desarrollan, un hacer que ocupa tiempo y espacio, apunta a un efecto, produce un objeto (aprendizajes, saberes) y un sujeto-objeto (un escolar que recibe este saber, que experimenta estos aprendizajes), pero en ningún caso es poseedor de una pretendida autonomía? (traducción del autor) (Imbert, 1985: 5).

Gimeno (1998) también habla de práctica pedagógica, y toda ella gravita en torno al currículum, su concepto central. En él se cruzan diversas prácticas y

subsistemas o ámbitos en lo que se expresan prácticas relacionadas con el currículum. En el currículum y en la práctica pedagógica se proyectan todas las determinaciones y los procesos de deliberación.

Si el *currículum* es puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad, es preciso analizar la estructura de la práctica donde queda plasmado. Una práctica que responde no sólo a las exigencias curriculares, sin duda, sino profundamente enraizada en unas coordenadas previas a cualquier currículum e intención del profesor (Gimeno, 1998: 240).

Muchos otros autores se han ocupado de estudiar, reflexionar y analizar la práctica docente bajo la denominación de práctica educativa, o centrándose en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Zabala (2000), por ejemplo, destaca que la estructura de la práctica se configura como un microsistema definido, “obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores” (Zabala, 2000: 14). Para este autor, la unidad fundamental para el análisis de la práctica docente son las *secuencias de actividades* o secuencias didácticas, que se constituyen como la forma de agruparlas y articularlas.

El estudio y análisis de la práctica, según este mismo autor, supone y se apoya en instrumentos teóricos que funcionan como fuentes o marcos que permiten tomar decisiones: la fuente sociológica o socioantropológica aporta la visión sobre la función social de la enseñanza y una fuente epistemológica sustenta sobre la función del saber. Estas primeras dos fuentes están ligadas al sentido y orientación de la educación y de la enseñanza ¿para qué educar?, ¿para qué enseñar?

Otras dos fuentes, la psicológica y la didáctica aportan las bases sobre la concepción que se tiene y que se pretende en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con estas cuatro fuentes se conforma el modelo teórico de la enseñanza. Este modelo teórico no opera de manera ideal, sino que está limitado y condicionado por las circunstancias y las posibilidades reales. Entre ellas, el autor señala las secuencias de actividades propuestas, las relaciones interactivas, la organización social, la distribución y el aprovechamiento del espacio y del tiempo, la organización de contenidos, los materiales curriculares disponibles y los criterios de evaluación. De todo ello resulta la práctica educativa y docente.

La práctica en el aula, marcada por esos condicionantes, no es el resultado de una decisión firme sobre las finalidades de la enseñanza y según una concepción determinada de los procesos de enseñanza/aprendizaje, sino que corresponde a aquello que se puede hacer teniendo en cuenta la globalidad del contexto educativo donde se desarrolla la práctica educativa (Zabala, 2000: 21).

Como se ha pretendido establecer, la práctica docente y la práctica educativa hacen referencia a dos necesarias conceptualizaciones, una referida a la acción o la tarea de la docencia, y otra referida al fenómeno más amplio y complejo de la educación. Si se parte de la premisa de que se trata de dos nociones o conceptos diferentes, será necesario también delimitarlas en la realidad material de las acciones observables que ocurren y que son susceptibles de explicación y de comprensión. Educación no se identifica completamente con enseñanza, aunque la incluye y la requiere; son dos funciones y acciones diferentes. No se trata de un mero capricho lingüístico y semántico de confusión por sinonimia. Se trata de contenidos conceptuales diferentes. Educar es contribuir, guiar, conducir y ayudar al desarrollo integral de un ser humano favoreciendo el desarrollo de todas sus facultades en forma integral. Enseñar es mostrar, hacer visible algo y facilitar que el otro perciba y conozca ese objeto convirtiéndolo en algo conocido.

En la práctica la acción educativa es realizada por un educador y la acción docente corresponde asimismo a un docente o enseñante; ambos campos de acción se intersectan y algunas acciones educativas se apoyan en acciones de enseñanza, mientras que muchas acciones de enseñanza contribuyen a la educación y a la formación de la persona del educando que aprende. Así, para el presente estudio interesan las acciones de la práctica docente, aunque puedan ser educativas; interesa lo que hace el docente para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Ese es el objeto que se pretende conocer, analizar y comprender.

En el presente apartado se ha explorado la construcción de las nociones de práctica educativa y práctica docente a fin de establecer las bases que permitan la identificación, el análisis y estudio de las prácticas docentes de los estudiantes normalistas, objeto del presente trabajo.

Se ha considerado necesario estudiar estas nociones porque no se puede abordar el análisis de las prácticas docentes, si no se parte de una noción sobre las mismas. No parece posible hacerlo de manera empírica o espontánea, cuando ya ha sido objeto de estudios como los que se han revisado en este apartado. Se espera que hayan quedado configuradas una noción de práctica educativa y una noción de práctica docente, sus fundamentos, sus elementos y características, cómo pueden ser estudiadas y qué clase de aportes pueden obtenerse de su estudio. Sobre estos últimos aspectos, su estudio y sus aplicaciones, se trabajará en el siguiente apartado.

Las prácticas en el proceso de la formación profesional

En el presente apartado se abordarán algunas consideraciones sobre la parte práctica en la formación profesional, el espacio que ocupan las prácticas; pero, sobre todo, el significado y el sentido de las aplicaciones prácticas en la formación profesional; sus objetivos, lo que se espera de ellas y su relación con otros aspectos de la formación, como es su relación con la formación teórica y su vinculación con el ejercicio práctico de una profesión. ¿qué tipo de aprendizajes se producen en las prácticas profesionales durante la formación?, ¿qué condiciones favorecen estos aprendizajes?

En este sentido, existe ya una larga tradición, sobre todo en algunas profesiones ya consolidadas, como la Medicina; y un reconocimiento de la importancia que se atribuye a las prácticas durante la formación. En el caso de la formación clínica, algunos autores llegan a afirmar que fue de la práctica, y no de la teoría de donde fue surgiendo el cuerpo de doctrina, de conocimiento y de saberes que constituyen ahora los fundamentos de la clínica y de la medicina. “La clínica careció de un cuerpo integrado de conocimientos hasta que varios de los elementos de la sabiduría práctica se convirtieron en aforismos” (Lifshitz, 2015: 309). Hoy se acepta como un hecho que la práctica y las acciones en distintos campos profesionales constituyen verdadero conocimiento en la acción y que la reflexión

sobre dichas acciones las transforma en conocimiento sobre la práctica. Es ampliamente aceptado que los esquemas de acción son ya un verdadero conocimiento.

Respecto a los aprendizajes de tipo práctico durante la formación profesional, el mismo autor reconoce y asegura que en las aulas se pueden hacer reflexiones grupales sobre la práctica, se pueden discutir aspectos teóricos sobre la clínica, sobre la relación médico-paciente, bases sobre la exploración y procesamiento de datos del paciente, se puede analizar la teoría sobre el diagnóstico y sobre las decisiones terapéuticas; “pero la mayor parte del aprendizaje surge de las experiencias significativas a las que se somete el alumno. [...] (existe) una tendencia a incorporar más tempranamente las experiencias con pacientes en los currículos médicos para propiciar [...] (aprendizajes significativos)” (Silver, 1994, citado por Lifshitz, 2015: 309).

Esto mismo parece ocurrir en las demás profesiones y sus procesos formativos. Se ha convertido pues, en un nuevo campo de preocupación por la formación profesional. Los gobiernos han comenzado a generar documentos de orientación, de recomendaciones y hasta de reglamentación de la formación profesional en el espacio de la práctica.

¿De qué manera repercute en la formación profesional y en el aprendizaje de los estudiantes el espacio de las prácticas profesionales? Zabalza (2013) cita varios estudios sobre las aportaciones de lo que se podría llamar formación práctica en el desarrollo profesional y en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Algunos aspectos que se pueden destacar de los resultados de estos estudios pueden ser:

- Permiten aplicar en contextos reales los conocimientos teóricos y las habilidades desarrolladas en las aulas universitarias, convirtiéndolos en actuaciones prácticas, concretas y situadas, y en un desarrollo del razonamiento práctico.

- Al situar a los estudiantes en puestos de trabajo específicos, les permiten formarse una visión de conjunto sobre el mundo real del trabajo, la situación de la profesión y su ejercicio práctico, las demandas que plantea y las habilidades de tipo interpersonal y social que se producen en su ámbito particular, al conocer de primera mano las condiciones y condicionantes en las que se ejerce y se desempeña la profesión.
- En el ámbito de su propio proceso personal, las prácticas profesionales durante la formación ayudan al estudiante a evaluar su propio progreso y a conocer sus procesos y formas de aprendizaje, de adquisición de otros conocimientos distintos a los académicos y su funcionamiento en situaciones reales y complejas que requieren integrar distintos tipos de conocimientos y habilidades.
- Las experiencias prácticas en el espacio de ejercicio profesional le permiten al estudiante integrar y unificar el mundo del trabajo de las empresas y de las posibilidades reales de empleo con el mundo académico de la universidad con sus profesores y expertos. Esta capacidad de integración desarrolla una mayor madurez en los estudiantes. mejora su actitud y su autoconfianza y le capacita para hacer aportaciones más positivas tanto en las aulas universitarias como en las situaciones de trabajo profesional.

Si bien, todo esto es lo que se pretende y se espera de las prácticas en el espacio de la formación profesional, es importante subrayar algunas ideas que ayuden a comprender la importancia y la trascendencia de las prácticas en la formación. Una primera idea es que las prácticas conforman un componente fundamental y constitutivo de la formación. Formación y práctica forman un todo único e integrado, así como teoría y práctica, como trabajo y estudio como dinámica permanente de una vida profesional. Esta relación dicotómica integradora no concluye al finalizar los estudios; por el contrario, se fortalece y está llamada a reforzar la base de la profesión en un proceso constante y permanente que hoy se llama formación continua.

Advierte y afirma Zabalza que

resulta erróneo confundir practicum con práctica profesional (o preprofesional). O entender el practicum como el momento final de las carreras para que los estudiantes estén en condiciones de *aplicar* aquello que han ido aprendiendo a lo largo de los cursos universitarios. La riqueza formativa del practicum no es ésta (Zabalza, 2013: 57).

Se trata de una unidad inescindible: formación y práctica profesional. La formación profesional, la formación académica y la formación personal, como ya se dijo en otro apartado, son dimensiones de un mismo y único proceso: la formación.

Otra idea que vale la pena rescatar del estudio de Zabalza es que el practicum o espacio formativo de prácticas es un espacio de encuentro y de interacción con la realidad, con la profesión, con los profesionales, con las instituciones, con otros estudiantes, con clientes, colegas, empleadores, con ideas previas, preconceptos, expectativas, con la teoría; pero, sobre todo, consigo mismo. (Zabalza, 2013) En este mundo de relaciones se construye la profesión y el profesional de la práctica.

La práctica profesional en la formación se desarrolla entre una serie de componentes que la estructuran. Uno de los más determinantes es el componente institucional; allí se formula la propuesta, se provee de apoyos e instrumentos, se establecen vinculaciones con otras instituciones y con otros espacios, se definen escenarios y formas.

La institución es también el espacio de las prácticas como componente curricular, con sus tiempos y modos de aproximación y de desarrollo, que comprende planeación, preparación, realización, evaluación, acreditación, entre otros.

En este mismo orden de ideas, una visión que da sentido y significado a las prácticas es el hecho de que se pueden considerar como situaciones de aprendizaje. Se puede decir que la base de su enfoque es el aprendizaje experiencial o aprendizaje en y a través de la experiencia. ¿En qué consiste el aprendizaje experiencial?

Zabalza toma de Kolb (1984) la siguiente conceptualización: “Es el proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia” (Citado por Zabalza, 2013: 108). Y para desarrollar este concepto hace una advertencia importante:

Aunque pudiera parecer que el eje básico sobre el que se asienta el aprendizaje experiencial es la *acción* (como si se tratara del viejo principio “*aprender haciendo*”), la palabra clave no es tanto la acción sino la *reflexión*. Es en ese sentido que Jaques, Gibbs y Rust (1997) señalan que el aprendizaje experiencial (AE) puede ser descrito como el aprendizaje que surge de la reflexión sobre la experiencia y que lleva a una acción intencional de cara a comprobar la hipótesis que surge de dicha reflexión. Esta acción lleva, por su parte, a una experiencia más profunda y a una nueva reflexión [...] (Zabalza, 2013: 108).

Por lo tanto, el aprendizaje no se produce solo por lo que se hace, sino por lo que se reflexiona sobre lo que se hace, la experiencia no es solo la activa, sino la experiencia reflexiva; esa experiencia vivida es la que hace aprender. “La reflexión es la función intelectual que se proyecta sobre la experiencia” (Zabalza, 2013:109).

Hay dos tipos de experiencias: una concreta y vivencial de la acción directa sobre un objeto, experiencia por *aprehensión*, y experiencia intelectual o mental, la que construye ideas, experiencia por *comprensión*. Una y otra se producen derivando una de la otra. El aprendizaje experiencial en y por la acción y la reflexión correspondiente “permite transformar en acciones prácticas lo que se ha asimilado como experiencia mental (la teoría) y transformar en teoría lo que hemos vivido como experiencia práctica” (Zabalza, 2013: 109).

El aprendizaje experiencial se presenta entonces como un ciclo que comprende cuatro etapas: comienza con la experiencia concreta que incorpora sensaciones, movimientos, hasta el pensamiento, el elemento creativo, no una mera reproducción mecánica; parte del ciclo continúa con la observación reflexiva que implica valoración y conexión con otras experiencias; se sigue la conceptualización abstracta y culmina en la experimentación activa que pone a prueba y aplica los momentos previos.

Esta forma de experiencia tiene una dimensión externa constituida por los elementos y las circunstancias en las que se actúa, y un componente interno que se vive como participación. Se puede pensar que este aprendizaje experiencial es la base de unas prácticas profesionales verdaderamente formativas, su constitutivo clave es la reflexión. La reflexión no es un complemento de la acción práctica; no es selectivo reflexionar o no sobre la experiencia; se trata de una competencia fundamental en el proceso práctico de la formación profesional.

El mismo autor ofrece una propuesta de cinco niveles de reflexión. Se transcriben como una aportación para profundizar en la formación de esta importante competencia que no solo sirve para evaluar alcances, sino para planear esos mismos alcances y proponer metas de aprendizaje y formación:

Nivel 0 de reflexión. Descripciones escuetas o formales, copia de horarios o documentos. El trabajo personal [de reflexión] es prácticamente nulo.

Nivel 1 de reflexión. Descripciones más pormenorizadas y organizadas. El estudiante construye una narrativa, no demasiado implicativa, sobre los acontecimientos [Se podría decir que asume cierta consciencia de lo que ocurre; no le es completamente ajeno, aunque tampoco busca significados ni sentidos].

Nivel 2 de reflexión. Aporta análisis de las situaciones y experiencias que narra, las estructura internamente, les da sentido; su trabajo intelectual es mayor y consigue entrar, aunque sea de manera neutra, en los diferentes eventos que narra [no llega a implicarse con cuestionamientos ni preguntas pero aplica un primer nivel de interpretación].

Nivel 3 de reflexión. La descripción de los hechos incorpora valoraciones y alternativas posibles a los sucesos narrados. El estudiante no solo narra sino que se posiciona ante los hechos que narra y los recrea, siquiera sea como posibilidades alternativas [los hechos comienzan a ser significativos para él].

Nivel 4 de reflexión. Los escritos del estudiante no solo aportan su propia versión de los hechos que narra, sino que esa visión personal la relaciona con otras: de sus compañeros (lo que han ido contando y debatiendo en el blog de prácticas o en los foros [de recuperación y análisis]), de sus profesores (lo que le han explicado en las materias), de su tutor, etc. Lo importante de este nivel de reflexión es que los estudiantes se sitúan en un nivel de creación coral de conocimientos, son conscientes de que ellos ven una parte de las cosas pero que hay otras versiones que pueden completar lo que cada uno de ellos ha podido extraer de su experiencia [ya establece relaciones y llega a integrar].

Nivel 5 de reflexión. Las aportaciones de los estudiantes se contrastan con lo que aporta la literatura especializada sobre las cuestiones que están tratando. Han acudido a fuentes contrastadas para avalar sus datos y su

interpretación de los mismos. En definitiva, es lo que como profesionales deberán hacer a lo largo de su vida (Zabalza, 2013: 100).

Estos niveles de reflexión pueden constituir un indicador importante en relación con los procesos que están viviendo los estudiantes en su aprendizaje y en su formación. Es importante recordar que este aprendizaje experiencial está generando nuevo conocimiento, que no es propiamente un conocimiento académico, como el de los teóricos, aunque se relaciona y se fortalece en él; es, como se ha dicho, un conocimiento en la acción, un conocimiento práctico. No es un conocimiento que hay que aprender, sino un conocimiento que hay que construir con base en la experiencia y en la reflexión. Tampoco se trata de una reflexión guiada técnicamente sobre los comportamientos. El hecho mismo de que la práctica se realice en un espacio y en un momento distante de las materias de estudio, exige de los estudiantes practicantes la formación o adaptación de nuevos esquemas de acción en la práctica y en contacto con la realidad.

También es importante que las experiencias no se vean como momentos aislados y ocasionales. Si las experiencias se producen en una continuidad, a pesar de su variedad de formas y situaciones, se trata entonces de un proceso vivencial, como lo llama Anijovich (2009) “que se continúa en el tiempo, en el sentido de un encadenamiento de experiencias variadas, [...] (un) recorrido (que) compromete la totalidad de la persona y posee, generalmente, un carácter diferenciado e individualizado. Secuencia y continuidad son, pues, atributos del trayecto” (Anijovich, 2009: 17), secuencia y continuidad que se identifican en la persona del estudiante practicante y que sustentan su formación.

Esta última autora citada, quien ya se refiere específicamente a la reflexión sobre la práctica en la formación de profesionales de la docencia, considera la reflexión “como un proceso cognitivo activo y deliberativo que incluye creencias y conocimientos de los profesores” (Anijovich, 2009: 43), los profesionales de la docencia, “un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente y constituirse como práctica: es individual y al mismo tiempo acontece en un contexto institucional, social y político. [...] requiere de dispositivos para poner en palabras y “traducir” las ideas” (Anijovich, 2009: 47).

De esta manera, y con esta visión se ha construido la propuesta de una formación a través de la práctica reflexiva para los futuros profesionales de la docencia, una propuesta formativa que priorice la práctica y la reflexión, la práctica como acción formativa y la reflexión como consciencia y aprendizaje. No se trata, como dice Zabalza (2013), de “promover la reflexión por la reflexión”, sino de que la reflexión constituya un quehacer integrador de la propia persona, que incluya “también aspectos éticos y políticos que los ayuden a entender por qué las cosas son como son y en qué medida su actitud como profesionales podrá ayudar a enfrentarlas adecuadamente” (Zabalza, 2013: 107).

Anijovich añade que para esto se necesitan espacios y tiempos específicos, así como dispositivos adecuados que favorezcan la reflexión. El momento de la reflexión es como una pausa en la acción; no una ruptura, no un alto, sino una toma de posición para dar lugar a que la conciencia se percate de la acción y de su organización. La autora lo explica como un momento de silencio en la ejecución musical, “un silencio en el compás de una melodía, cuya función es realizar e intensificar la percepción de la nota siguiente o imprimir un ritmo diferente, un quiebre en la rutina, el acostumbramiento y la expectativa de quienes están oyendo” (Anijovich, 2009: 58).

Entre los dispositivos recomendables que apoyan la reflexión sobre la acción, se pueden mencionar los escritos personales como la autobiografía o el diario de campo, que pasan por momentos descriptivos, momentos narrativos; pero, sobre todo, momentos interrogativos y de análisis.

Otros dispositivos que pueden ser muy valiosos son las tutorías y los grupos de reflexión. En ellos se trabaja con las prácticas recuperadas por la observación y el registro que recupera y documenta las acciones. Las tutorías no son microlecciones del maestro tutor, sino diálogos de búsqueda y análisis, diálogos de aprendizaje, en los que, a la manera socrática y con el apoyo de las preguntas del tutor, el estudiante practicante busca en su interior y descubre el conocimiento práctico que podrá convertirse en conocimiento académico por medio de su sistematización y organización. Los grupos de reflexión funcionan como espacios

de encuentro para compartir experiencias, descubrir, formular y analizar supuestos, intercambiar observaciones y puntos de vista, discutir enfoques, formular cuestionamientos y construir colaborativamente las respuestas y las posibles soluciones en un diálogo abierto, pero formal, entre teoría y práctica.

Los dispositivos en operación constituyen uno de los mejores recursos para la formación; su organización y su programación en combinación y articulación con otros elementos del currículo conforman una propuesta formativa que hoy se conoce como práctica reflexiva. Esta práctica reflexiva es la base de la formación del nuevo profesional que demanda la sociedad actual, como dice Perrenoud:

[...]un profesional (que) reúne las competencias del creador y del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, lo concibe y elabora una solución, y asegura su aplicación. No tiene un conocimiento previo de la solución a los problemas que emergerán de su práctica habitual y, cada vez que aparece uno, tiene que elaborar esta solución sobre la marcha, a veces bajo presión y sin disponer de todos los datos para tomar una decisión sensata” (citado por Domingo, 2014: 16).

Vista así la reflexión sobre la práctica, y unida a esta, puede sustentar y orientar los programas de formación profesional. Si la reflexión como proceso y como factor de cambio personal transforma la práctica y la experiencia en pensamiento y en conocimiento, como proceso personal de aprendizaje, es capaz de transformar al estudiante practicante en un profesional de la práctica reflexiva.

En este sentido, Angels Domingo y M. Victoria Gómez (2014) han realizado un serio trabajo de estudio sobre la práctica reflexiva que conciben como una verdadera competencia y de la que derivan una metodología formativa y unos modelos e instrumentos para su aprendizaje.

Las investigadoras afirman que la práctica reflexiva se ajusta a la conceptualización de una verdadera competencia que implica en su desarrollo teorías implícitas y explícitas, conocimientos disciplinares, vivencias y experiencias que constituyen el pensamiento práctico, conocimientos profesionales, pensamiento inductivo, aspectos emocionales y valorales, interacciones con el contexto situacional y con los saberes teóricos, científicos y técnicos, desarrollo profesional

y toma de decisiones para responder a las demandas de la realidad. Como competencia,

engloba componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales con la finalidad de intervenir de manera eficaz en los diferentes ámbitos de la profesión mediante acciones que se movilizan al mismo tiempo y de manera interrelacionada. [...] Implica la singularidad y la especificidad de cada docente, es decir, su manera de ser, su motivación e intereses (Domingo y Gómez, 2014: 77).

Se trata entonces de una competencia fundamental de carácter transversal que integra, activa y dinamiza en forma permanente todas las competencias profesionales del docente y en todos los momentos del ejercicio y el desempeño profesional. Para ellas constituye el núcleo de la profesión y de las competencias profesionales docentes.

Como modelo formativo, se desarrolla sobre tres ejes fundamentales: la experiencia personal, el escenario profesional y la reflexión,

además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende también que el profesorado sea capaz de autoformarse al convertir la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria (Domingo y Gómez, 2014: 90).

Otros investigadores ubican en el centro de la formación profesional docente la habilidad clave del análisis de la práctica, al lado y en complementariedad e implicación mutua con la reflexión sobre la práctica: el análisis de la práctica se convierte en un eje de la formación, ya que dicha formación echa sus raíces precisamente en las acciones prácticas cotidianas en el salón de clase y estas acciones de la práctica deben ser objeto de estudio e investigación a través del análisis de las mismas y de la reflexión que con ella ocurre.

El análisis de la práctica supone e implica un autorreconocimiento constructivo y creativo de la propia personalidad en acción identificada como acción práctica profesional. Los investigadores del simposio de 1994 de la red internacional de Investigación en Educación y Formación, de quienes ya se ha hablado en este trabajo, plantean el análisis de la práctica como una habilidad, más que como una competencia. Para ellos, la competencia es rara y se trata de una noción

problemática. La conciben como una habilidad, “una metahabilidad: el saber analizar” (Altet, 2000: 49). Una metahabilidad que implica, por lo menos dos procedimientos: el análisis de la práctica y la investigación sobre las prácticas de enseñanza, bases de la profesión para la docencia. Conciben las habilidades profesionales como “el resultado de la articulación de tres registros de variables: los conocimientos, los esquemas de acción y un repertorio de conductas y rutinas disponibles” (Charlier, 2000: 147).

También afirman que las habilidades no significan nada si no se traducen en acciones y si no inscriben su significado en función de los proyectos de que forman parte. Estas habilidades se aprenden en la medida en que se analizan, se valoran, se experimentan y se adoptan esquemas de acción, y el aprendizaje de estas habilidades de análisis de la práctica pueden constituir la base de la formación, porque “la formación consistiría en organizar interacciones con el entorno para favorecer la modificación de los esquemas de partida del maestro, y en darle a este la ocasión de poner a prueba otros esquemas durante la acción” (Charlier, 2000: 151).

Como estrategias para la formación y el aprendizaje de la habilidad propuesta detallan algunas que aquí solo se enumeran:

- explicitar y comparar distintas prácticas profesionales,
- explicitar los aprendizajes realizados durante la formación,
- (explicitar) *el vínculo entre el objeto de la formación (un producto [a partir de] que los maestros pudieran redescubrir sus intereses y experiencias anteriores)*,
- (combinación) de varios papeles [por parte] de los formadores (como analistas, facilitadores, concededores, etc.),
- alternancia de formación/práctica (Charlier, 2000: 156-158).

Sobre esta alternancia, N. Faingold, otra investigadora del grupo, hace este importante apunte:

La alternancia que debe establecerse no es la de la teoría y la práctica, sino la de la práctica y el análisis. Por esto, sería conveniente desarrollar alguna forma de práctica protegida en la cual el maestro tuviera derecho a equivocarse, a hacer repetidos intentos, y a experimentar estrategias tan

variadas como fuera posible, así como a acumular las experiencias y a disponer del tiempo necesario para analizarlas a fondo (Faingold, 2000: 209).

Perrenoud (2000) llama la atención sobre dos aspectos que pueden explicar el proceso de formación en relación con la práctica: uno de ellos es la necesidad de pasar de ese *inconsciente práctico*, ya que no siempre se es consciente de lo que se hace o no siempre se sabe por qué se actúa como se hace y que esto puede parecer natural y como si no fuera necesario explicarlo. Para ello propone la toma de consciencia de lo que se hace; toma de consciencia como acción doble de explicitación y de explicación.

El otro aspecto que destaca este investigador es el del *habitus* (Bourdieu), esa forma tan común de socialización, que Perrenoud describe como

el conjunto de nuestros esquemas de percepción, evaluación, pensamiento y acción. Gracias a esta “estructura estructurante”, a esta “gramática generativa de la práctica” (Bourdieu, 1972), somos capaces de enfrentar, al precio de pequeñas acomodaciones, una gran diversidad de situaciones cotidianas. Los esquemas permiten al sujeto adaptar su acción a las características de cada situación, pero sólo de forma *marginal*; el sujeto únicamente innova para tomar en cuenta aquello que convierte en singular a una situación (Perrenoud, 2000: 266).

Lo importante, desde el punto de vista de la formación, es que el *habitus* no es una adquisición natural del sujeto; el *habitus* se forma. Y si así es, es indispensable convertirlo en un proceso consciente, diseñar deliberadamente la formación del *habitus* propio de la profesión del docente, siguiendo los propósitos y objetivos de la profesión; pero respetando las condiciones y características sociales y particulares de la persona del maestro, y sin que se convierta en un mero adiestramiento o entrenamiento.

Para ello, los esquemas o saberes procedimentales que durante el aprendizaje se realizan de manera consciente, han de convertirse en “conocimientos-en-acto”, que ya no son conocimientos declarativos, sino que adoptan una existencia y forma de conservación vinculados con la práctica y con la acción. Y si este tipo de conocimiento en acto implica formular nuevas respuestas

ante situaciones nuevas, entonces durante la formación es necesario presentar y proponer estas situaciones nuevas y buscar que los estudiantes practicantes sean creativos y ensayen nuevas respuestas. Así la formación en y para la práctica se apoya en el desarrollo del *habitus* del nuevo profesional.

Aunque para los investigadores todavía no se puede describir y explicar cómo se construyen las habilidades prácticas, particularmente, las del análisis y reflexión sobre la práctica, consideran que se construyen precisamente en la práctica, a través de la experiencia, cuando se enfrentan situaciones reales, complejas como toda la realidad; para ello hay que crear y plantear estas situaciones nuevas y enfrentarlas como una prueba de investigación, hay que reflexionar y someter a análisis la situación y la acción desarrollada o por desarrollar. Concluyen el apartado señalando que “la construcción de las habilidades es un proceso largo, que se caracteriza por la recurrencia de situaciones parecidas y diferentes a la vez” (Perrenoud, Altet, Charlier y Paquay, 2000: 372).

Como se ha podido ver, en este intento de estudiar la relación entre las prácticas y la formación profesional para la docencia, se trata de un proceso sumamente complejo para el que no existen recetas ni fórmulas, ni hay caminos trazados. Se han explorado dos grandes posibilidades para esta formación: el análisis de la práctica y la reflexión sobre la misma, dos habilidades o competencias que es necesario aprender o construir. Se han encontrado las propuestas de los investigadores, bajo la forma de dispositivos, medios o estrategias para ayudar y apoyar el encuentro con las prácticas durante el proceso de la formación.

El presente apartado se continúa y se completa con la revisión de lo que sucede o de la forma como se propone en la realidad del contexto a que se refiere el presente estudio: las prácticas docentes de los estudiantes normalistas como componente esencial de su formación profesional y lo que para ellos significan dichas prácticas docentes.

Si, como se ha planteado anteriormente, toda formación profesional requiere, además de la formación teórica y el dominio de un campo de conocimiento, una

preparación práctica para el ejercicio de la profesión, se hace necesario entonces, revisar y estudiar lo que ocurre con la formación de los profesionales de la enseñanza, los docentes. En el caso de México, ya se dijo, como en el de otros países, dicha formación se ha desarrollado en instituciones especiales conocidas con el nombre de escuelas normales, y, más genéricamente, como educación normal. Mientras en varios países, desde hace varias décadas, las escuelas normales se convirtieron en centros o extensiones universitarias para estudios de pedagogía y educación, destinados a la formación profesional para la docencia y la educación, en el sistema educativo mexicano, la formación de docentes continúa consignada a las escuelas normales y a la Universidad Pedagógica Nacional.

Las prácticas docentes en el contexto de la educación normal

En el presente apartado de tratará de ubicar las prácticas docentes de los normalistas en el espacio y el contexto institucional de la educación normal y, particularmente, en la que se ha llamado en México “normal superior”. Sería importante, aunque la extensión de este trabajo no lo permite, revisar y recuperar algunos antecedentes, características y condiciones de estas escuelas destinadas a la formación de los profesores y reconstruir el espacio curricular formativo que se ha destinado a las prácticas de los futuros docentes.

Tradicionalmente, desde su creación, las escuelas normales asumieron como misión y razón de ser, la formación de los futuros docentes. Dicha formación ha adoptado diversas modalidades; pero ha descansado siempre sobre dos grandes fundamentos: una formación teórica que comprende los estudios sobre educación, identificados unas veces como Pedagogía y otras veces como Ciencias de la Educación, y, junto a la formación teórica, la ejercitación o formación práctica para el desempeño en la docencia, bajo la denominación genérica de prácticas docentes.

Sobre la creación de las escuelas normales durante el siglo XIX, en el escenario de la vida independiente de México como sociedad y como nación, es

necesario destacar algunos aspectos. La situación social, política y económica fue muy difícil e inestable, por las luchas y enfrentamientos entre los grupos que buscaban definir el perfil político de la nueva nación. En este escenario, las escuelas normales no surgieron al amparo de la vida universitaria, en una época en que este tipo de instituciones, las universidades, enfrentaban una crisis que, al menos en el caso de México, anunciaba y requería una transformación de fondo para pasar del modelo colonial de Real y Pontificia Universidad de México a un nuevo tipo de universidad nacional que respondiera a las necesidades y demandas de una nueva sociedad y de una nueva nación: el México independiente.

Las escuelas normales se fundaron para responder a la exigencia inaplazable de contar con maestros que asumieran la nueva tarea y misión fundante de colaborar en la educación de los niños de aquella nueva población mexicana que debía pasar de sociedad y comunidad de súbditos del reino español a ciudadanos de una nación libre, emancipados y capaces de autodefinirse y proyectarse en el desarrollo del contexto de naciones soberanas e independientes.

Lograr todo esto no era tarea fácil; los viejos maestros, casi extinguidos, del noble arte de las primeras letras y de la escuela de la amiga, requerían una nueva visión sobre su delicada y originaria misión, que ya no era simplemente el conocimiento de las letras para el aprendizaje de la lectura y escritura, conocimiento indispensable pero insuficiente para la nueva educación; sino que contemplaba un nuevo perfil de hombre, más que receptor pasivo de una cultura transferida por un pueblo “ilustrado” a un pueblo visto como menor de edad, incapaz de generar su propia cultura; un hombre integrado responsable y políticamente a una nueva comunidad nacional, soberana, autogestiva y autodeterminante; un hombre capaz de participar colectivamente en la construcción y realización de un proyecto histórico de cultura y de nación.

El origen de las escuelas normales en otros países presenta semejanzas con lo sucedido en México. Había que pasar de las escuelas de primeras letras, con maestros “artesanos”, más prácticos por su saber empírico, que por su formación profesional que podría incluir o no, estudios sobre las ciencias relativas a la

enseñanza y a la educación, a una profesión con la misión específica de instruir y formar ciudadanos y hombres de bien, función social que exigía una formación y una preparación consistente y sistematizada.

Los primeros maestros tendrían que ser prácticos de la enseñanza y de la educación cívica y social. Para ello solo se disponía inicialmente de las llamadas escuelas normales lancasterianas, por el sistema y el método seguido ante la ausencia de otro tipo de propuesta académica y formativa.

La escuela normal en la que se capacitaban los futuros profesores, era la misma escuela elemental a la que asistían y en la que aprendían los niños sus primeras letras. El estudio y el entrenamiento para el dominio del método era la diferencia. Los primeros maestros titulares, debían acudir a una escuela ya experimentada y consolidada. No era fácil encontrar estos maestros y en algunos casos, hubo que esperar para reclutar y capacitar a los prospectos. Se trataba de una capacitación eminentemente práctica.

El siglo XX produjo en la vida de México un cambio fundamental y una transformación de la proyección nacional. Una serie y sucesión de cambios y de búsquedas se van a producir durante el nuevo siglo con proyección e impacto en la formación de los profesores y en las escuelas normales.

La educación normal superior surgió al amparo de la creación de la nueva Universidad Nacional de México. Fue el 7 de abril de 1910 cuando al expedir la Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios se concretaba por primera vez una respuesta para esta necesidad. La citada ley establecía como tercer objetivo de la escuela: "Formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales" (Ducoing, 1990: 87).

Fue en 1942 cuando, por fin, al ser expedida la nueva Ley Orgánica de Educación, se establecía en ella la fundación de una Escuela Normal Superior, institución que sería reformada en 1959, en 1976 en el marco de la llamada Reforma Educativa, y en 1984 cuando los estudios adquieren el nuevo rango de licenciatura. Todas estas reformas tuvieron impacto en las sucesivas propuestas curriculares

para la formación de los profesores de las escuelas secundarias. En cada propuesta tuvieron presencia, aunque con importancia variable, las prácticas docentes de los estudiantes normalistas.

En los distintos planes de estudio se consideró como eje articulador la docencia, tarea fundamental para la que se preparaba y se formaban los futuros docentes de secundaria. Muchos años debieron pasar para llegar a la reflexión y análisis de considerar si existe identidad entre docencia y educación. Como ya se ha dicho al tratar de distinguir entre práctica educativa y práctica docente, no es asunto menor el determinar si la formación está orientada al ejercicio de la docencia o a la práctica de la educación que, como ya se apuntó, se refiere a un campo de acción más global. Por lo pronto, la función institucional de las escuelas normales enfatiza la preparación para el ejercicio de la docencia, y en el objeto de estudio de este trabajo ha quedado definido como las prácticas docentes de los estudiantes normalistas y sus significados. En su momento se buscará identificar y caracterizar el sentido educativo de las prácticas docentes, cuando se pueda destacar y evidenciar, sin menoscabo de la docencia como función central de los maestros en formación.

Las prácticas docentes en el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria en las escuelas normales superiores del país

En 1996 la Secretaría de Educación Pública echó a andar el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, que incluía un nuevo Plan de estudios para la Licenciatura en Educación Secundaria (1999), definido, junto con las demás licenciaturas, como formación inicial, dirigida a egresados del bachillerato. Aunque se conservaban los cursos intensivos, bajo la denominación y las características de “modalidad mixta”, tendían a desaparecer por su carácter de formación inicial y porque su demanda se iba reduciendo. El nuevo plan de estudios buscaba la formación de un docente cuyo perfil profesional presentara como rasgos fundamentales las habilidades intelectuales específicas, el dominio de los propósitos y los contenidos de la educación secundaria,

competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela.

No existen ya más las escuelas normales superiores como tales, puesto que tienen el mismo rango de licenciatura para la formación inicial, ni son consideradas de manera especial en las políticas para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.

El nuevo programa representó el primer intento serio, según algunos, de coordinar desde la Secretaría de Educación Pública, las tareas de la educación normal en todo el país, a la vez que el fortalecimiento institucional a través de la mejora en las condiciones de infraestructura, de organización y de trabajo académico. Una de las primeras tareas fue la modificación y el rediseño de los planes de estudio para las diversas licenciaturas. En 1996 se comenzó a aplicar el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, fruto inicial de esta política.

Tres años después en 1999 se implantaba el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria en lo que antes eran las escuelas normales superiores. La nueva propuesta incluye, como un elemento esencial, el dominio de los propósitos y de los contenidos de la educación secundaria. Uno de los criterios y orientaciones para dicha propuesta, establece que los estudios realizados en las escuelas normales constituyen solo la fase inicial de la formación de los profesores de educación secundaria, misma que establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales, a la que se dedican completamente los dos últimos semestres de la carrera.

Se puede considerar que las prácticas docentes de los estudiantes normalistas en las escuelas normales superiores, es una constante presente en el enfoque y en la organización general del Plan de Estudios 1999 y que da un nuevo sentido al reconocer y otorgar importancia y centralidad a dichas prácticas durante el desarrollo de los estudios de licenciatura para la formación de los futuros maestros de la educación secundaria.

Este plan de estudios, al estar estructurado por competencias, asume completamente, según las concepciones predominantes de este concepto, que las competencias se desarrollan en el terreno de la práctica, de ahí que el trabajo y el enfoque curricular adopta un sentido práctico. Así se puede inferir al reconocer y analizar sus principales componentes.

El primero de estos elementos, “referente principal para la elaboración del plan de estudios” (SEP, 2006: 5), es el perfil de egreso que se define en cinco grandes campos de competencias: “habilidades intelectuales específicas, dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela” (SEP, 2006: 9).

Se puede señalar con seguridad, que ninguna de estas competencias es ajena o no tiene proyección en la práctica docente de los futuros maestros de educación secundaria y, por lo tanto, en el proceso formativo de los estudiantes normalistas. Por el contrario, es allí, en la práctica docente, donde adquieren su verdadero significado y sentido curricular y formativo.

Para efectos del presente estudio, se destaca el tercer campo, correspondiente a las *competencias didácticas*, porque refieren y describen específica y particularmente el espacio de las prácticas docentes en las aulas de la escuela secundaria. Dado que serán objeto de especial observación y estudio en este trabajo, se reproducen a continuación:

- a) Sabe diseñar, organizar y poner en **práctica** estrategias y actividades didácticas, adecuadas a las necesidades, intereses y formas de desarrollo de los adolescentes, así como a las características sociales y culturales de éstos y de su entorno familiar, con el fin de que los educandos alcancen los propósitos de conocimiento, de desarrollo de habilidades y de formación valoral establecidos en el plan y programas de estudio de la educación secundaria.
- b) Reconoce las diferencias individuales de los educandos que influyen en los procesos de aprendizaje y aplica estrategias didácticas para estimularlos; en especial, es capaz de favorecer el aprendizaje de los alumnos en riesgo de fracaso escolar.

- c) Identifica necesidades especiales de educación que pueden presentar algunos de sus alumnos; las atiende, si es posible, mediante propuestas didácticas particulares y sabe dónde obtener orientación y apoyo para hacerlo.
- d) Conoce y aplica distintas estrategias y formas de evaluación sobre el proceso educativo que le permiten valorar efectivamente el aprendizaje de los alumnos y la calidad de su desempeño docente. A partir de la evaluación, tiene la disposición de modificar los procedimientos didácticos que aplica.
- e) Es capaz de establecer un clima de trabajo que favorece actitudes de confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, curiosidad y placer por el estudio, así como el fortalecimiento de la autonomía personal de los educandos.
- f) Reconoce los procesos de cambio que experimentan los adolescentes, pero distingue que esos procesos no se presentan de forma idéntica en todos, sino de manera individual y única. A partir de este conocimiento aplica estrategias adecuadas para atender las necesidades e inquietudes de sus alumnos.
- g) Conoce los materiales de enseñanza y los recursos didácticos disponibles y los utiliza con creatividad, flexibilidad y propósitos claros (SEP, 2006: 11 y 12).

Cada una de estas siete competencias, sin ser las únicas, y sin excluir otras competencias de carácter práctico, se traducen en acciones que constituyen formas concretas de prácticas docentes. Su desarrollo e integración no es ni puede ser producto de un mero entrenamiento o capacitación funcional. Es propósito del presente estudio, identificar de qué manera se asumen como elementos del proceso formativo de los estudiantes normalistas y qué significados les asignan y atribuyen.

El presente trabajo parte del supuesto de que la formación de los futuros profesores de la escuela secundaria consiste precisamente en el trabajo personal de cada uno de los estudiantes normalistas para incorporar y desarrollar en su propia persona, dichos rasgos como parte de su identidad profesional.

Un segundo elemento fundamental en el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en educación Secundaria son los *Criterios y Orientaciones para la Organización de las Actividades Académicas*. Estos criterios y orientaciones buscan

garantizar la congruencia efectiva entre las actividades y prácticas académicas llevadas a cabo en la escuela normal y las finalidades educativas y formativas que se expresan en el plan de estudios.

Se pueden destacar algunos de estos criterios y orientaciones por la relevancia y el sentido que asignan a las prácticas docentes de los estudiantes, como el número 4: *“La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales”*. Se trata de que este acercamiento gradual “al ambiente escolar y a la complejidad del trabajo educativo les permitirá adquirir paulatinamente la destreza y la confianza que sólo la práctica puede proporcionar” (SEP, 2006: 21). Esta formación no se logra en los libros ni con las cátedras en la escuela normal, sino que se produce y se construye en el ámbito de la experiencia práctica y personal de cada estudiante normalista. Se realiza al observar y vivir la realidad de las prácticas docentes, al “registrar información para analizar y explicar las formas de proceder de los maestros para identificar prácticas escolares adecuadas” (SEP, 2006: 21).

La propuesta curricular busca también dismantelar el supuesto de que, al estudiar los contenidos teóricos, “los estudiantes serán espontáneamente capaces de aplicar sus componentes en la realidad” (SEP, 2006: 23). De esta manera, además, se ejercitan las habilidades intelectuales prácticas que se espera y se exige en el desempeño docente.

En este mismo apartado se aborda de manera concreta la propuesta para las prácticas docentes de los estudiantes normalistas que se preparan y se forman como futuros licenciados en educación secundaria. Se trata de unas prácticas que tienen un peso específico en el diseño curricular y en la propuesta formativa.

Este aspecto se centra en la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Secundaria, dispuesta por la Secretaría de Educación Pública para todas las escuelas normales superiores del país que ofrecen estos estudios. Con ella se forman todos los estudiantes normalistas que cursan la licenciatura con distintas especialidades orientadas a las asignaturas de la educación secundaria del país.

Un criterio y orientación que resulta clave para la coherencia e integración en la formación personal, académica y profesional de los estudiantes normalistas, pide que en la escuela normal superior se fortalezcan las formas colectivas del trabajo docente y de la dinámica académica de cada institución. Esta integración busca superar una situación bastante común y frecuente “que los estudiantes de educación superior no logren una formación articulada, pues obtienen aprendizajes aislados, cuyos contenidos no se vinculan y refuerzan, empleando métodos de trabajo y criterios educativos antagónicos entre sí” (SEP, 2006: 28).

Otro elemento fundamental del plan de estudios es el mapa curricular, diseñado con una lógica de organización de contenidos y actividades que incluye tres componentes: formación general, referida a los requerimientos de todo profesional de la enseñanza, formación común a todos los docentes de educación secundaria, y formación específica referida a cada una de las especialidades.

La formación para la práctica docente es atendida en los componentes de formación común y formación específica. Comprende dos áreas de actividad: *Actividades de acercamiento a la práctica escolar* y *Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo*. En la formación común se incluye una línea orientada al conocimiento del desarrollo de los adolescentes, y otra al conocimiento de la educación secundaria. Por su parte, la formación específica integra cuatro cursos de Observación y Práctica Docente y dos semestres de práctica intensiva frente a grupo en el cuarto año de la licenciatura (Ver mapa curricular).

Con esta distribución de contenidos curriculares y con el espacio asignado a las prácticas docentes, queda evidente la importancia y el carácter de prioridad que ha asumido la formación en y para la práctica, en la licenciatura en educación secundaria en las escuelas normales superiores del país.

Entre los cursos que pueden ser considerados como que aportan más para la práctica docente, se pueden destacar:

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA MAPA CURRICULAR

Primer semestre	Hons/ Créditos	Segundo semestre	Hons/ Créditos	Tercer semestre	Hons/ Créditos	Cuarto semestre	Hons/ Créditos	Quinto semestre	Hons/ Créditos	Sexto semestre	Hons/ Créditos	Séptimo semestre	Hons/ Créditos	Ochoavo semestre	Hons/ Créditos
Basos filosóficos, legales y organizativos de la sistema educativo mexicano	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México I	4/7.0	La educación en el desarrollo histórico de México II	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación I	4/7.0	Seminario de temas selectos de historia de la pedagogía y la educación II	4/7.0	Por especialidad	4/7.0				
Estrategias para el estudio y la comunicación en I	6/10.5	Estrategias para el estudio y la comunicación II	4/7.0	La enseñanza en la escuela secundaria. Cuestiones básicas II	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0				
Problemas y políticos de la educación básica	6/10.5	Introducción a la enseñanza de la especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0	Por especialidad	4/7.0				
Propósitos y contenidos de la educación básica I (Primaria)	4/7.0	Propósitos y contenidos de la educación básica II (Secundaria)	4/7.0	La expresión oral y escrita en el proceso de enseñanza y de aprendizaje	4/7.0	Planación de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	4/7.0	Opcional I	4/7.0	Opcional II	4/7.0	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II	6/10.5	6/10.5
Desarrollo de los adolescentes I. Aspectos generales	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes II. Crecimiento y sexualidad	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes III. Interacciones sociales	6/10.5	Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos	6/10.5	Atención educativa a los adolescentes en situaciones de riesgo	6/10.5	Gestión escolar	6/10.5	Trabajo docente I	Trabajo docente II	10/17.5	10/17.5
Escuela y contexto social	6/10.5	Observación del proceso escolar	6/10.5	Observación y práctica docente I	6/10.5	Observación y práctica docente II	6/10.5	Observación y práctica docente III	6/10.5	Observación y práctica docente IV	6/10.5	Trabajo docente I	Trabajo docente II	10/17.5	10/17.5
Honors/sumana	32		32		32		32		32		32			16	16

Área de actividad	Campos de formación
A Actividades principalmente estudiantiles	Formación general para educación básica
B Actividades de acercamiento a la práctica escolar	Formación común para todas las especialidades de secundaria
C Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo	Formación específica por especialidad

Tomado de DGESE, SEP (2010).

Desarrollo de los adolescentes IV. Procesos cognitivos. En este curso se pretende un conocimiento básico e indispensable para el diseño y desarrollo de la práctica docente, ya que busca analizar “las potencialidades del desenvolvimiento de las capacidades de aprendizaje y reflexión de los adolescentes en el terreno del pensamiento abstracto y formal” (SEP, 2006: 53).

La Enseñanza en la Escuela Secundaria. Cuestiones Básicas I y II. “El propósito de esta asignatura, que se cursa en dos semestres, es que los estudiantes normalistas adquieran la capacidad y la sensibilidad para identificar y analizar críticamente algunos de los problemas más comunes y complejos que enfrenta un maestro de educación secundaria...” (SEP, 2006: 59). Esta capacidad y esta sensibilidad tienen una aplicación directa en el ejercicio de la docencia y requieren estar presentes en la dinámica diaria del ejercicio profesional de la enseñanza.

Escuela y Contexto Social y Observación del Proceso Escolar. Son los espacios curriculares destinados a una primera exploración sistemática en la realidad escolar. Se trata de dos espacios curriculares con duración de un semestre cada uno, Escuela y Contexto Social en el primer semestre y Observación del Proceso Escolar en el segundo semestre. El propósito de estos cursos es “que conozcan la complejidad de la escuela secundaria, que identifiquen los retos que enfrentan maestros y alumnos y las acciones que realizan para superarlos...” (SEP, 2006: 71). El conocimiento necesario para la práctica docente no se reduce al interior del aula, ni siquiera al espacio interior de la escuela; puesto que el aula y la escuela se enmarcan en un contexto social y natural que no puede ser ignorado y que interactúa e influye en la vida escolar y en los procesos de aprendizaje.

Durante el curso Escuela y Contexto Social el estudiante tiene la oportunidad de integrar su experiencia personal previa como estudiante de secundaria, la lectura de textos que le ayudan a construir una visión organizada sobre la vida de la escuela secundaria, la experiencia de visitas a escuelas de este tipo para identificar sus características y la organización y sistematización de la información obtenida. Para ello, los contenidos a revisar se le proponen organizados en tres bloques temáticos:

La vida en la escuela secundaria y su entorno, Los estudiantes de la escuela secundaria, y La organización del trabajo en la escuela secundaria.

Es muy importante que la escuela normal superior ayude a los estudiantes normalistas a destacar la importancia de caracterizar la vida en la escuela secundaria, sus características, las formas de organización y de adecuación entre la vida escolar y el entorno o contexto social en el que se ubica. Con vistas a lo que posteriormente será la realización de sus prácticas docentes, también es importante que se cuestione qué cambios implica para un estudiante el ingreso en la escuela secundaria, los retos que la nueva organización le plantean y las posibilidades que se le abren en su desarrollo personal y en sus procesos de aprendizaje.

El segundo semestre Observación del Proceso Escolar es un espacio curricular a través del cual el estudiante normalista podrá profundizar en la observación y en la sistematización de lo que será su futuro campo profesional: el proceso escolar de la educación secundaria. Para lograrlo se centra el interés en tres campos temáticos: Los estudiantes y las actividades escolares, El trabajo del maestro en la escuela secundaria y la organización del trabajo en la escuela. Los tres aspectos básicos de esta materia semestral que tienen una importancia trascendente para el posterior desarrollo de sus prácticas docentes son, por un lado, el análisis del trabajo y del desempeño del maestro en la escuela secundaria, y por otro, como contenido instrumental y contenido operacional, el desarrollo de la observación y la recuperación y análisis de la información obtenida durante dicha observación. El tercer aspecto hace referencia al aprendizaje y desarrollo de la capacidad reflexiva sobre lo observado y sobre lo vivido en las experiencias de acercamiento a la escuela secundaria.

La escuela normal superior debe poner un énfasis especial en estos tres aspectos, porque de ellos depende que el futuro practicante normalista profundice en el desempeño profesional de un maestro, convirtiéndolo en objeto de estudio, análisis y reflexión. Es indispensable evitar caer en la banalización de este contenido, dando por supuesto que se conoce lo que hace un maestro en la escuela secundaria, y para ello es necesario destacar también la importancia de desarrollar

la capacidad y el hábito de la observación y de la reflexión, aplicando el rigor adecuado para sistematizar esta práctica y convertirla en recurso de aprendizaje, de estudio y de análisis.

Observación y Práctica Docente I y II. Cursos correspondientes al tercero y cuarto semestres, complementan el trabajo y los aprendizajes de los cursos anteriores, a la vez que buscan contribuir a generar un espacio particular para la observación del trabajo de los maestros en materias de la especialidad. Son también los espacios destinados a la iniciación al análisis y elaboración de planes de clase para los primeros grados de la escuela secundaria. El aspecto de la práctica docente constituye la primera experiencia e iniciación a las experiencias de docencia en las primeras jornadas de trabajo docente de los estudiantes normalistas en la escuela secundaria. Tienen también un sentido y un valor formativo por su aporte a la identificación del estudiante normalista con la docencia en lo que van a ser las materias de su especialidad.

Para el desarrollo de Observación y Práctica Docente I durante el tercer semestre es muy importante considerar la visión de que se trata de integrar y organizar lo aprendido durante los semestres iniciales de acercamiento a la práctica docente, de modo que dichos aprendizajes sirvan de base para la reconstrucción del desarrollo de las actividades de enseñanza en la escuela secundaria, asumiéndose ya los estudiantes normalistas como próximos practicantes y futuros docentes de secundaria. Es importante considerar todos los elementos necesarios para una planeación del trabajo docente, así como las competencias necesarias para ejercer la docencia en la práctica. Todo esto en un acercamiento gradual a las actividades de la práctica docente.

Para el cuarto semestre en la asignatura Observación y Práctica Docente II los estudiantes normalistas deberán considerar el desempeño de los estudiantes de la escuela secundaria en relación con las materias de la especialidad de que se trata. En este semestre se inicia ya el desempeño docente en la especialidad y esto supone la aplicación de competencias didácticas específicas orientadas a los contenidos de la especialidad. La complejidad de los procesos de observación y de

docencia en este espacio se ha incrementado no solo por la particularidad de los contenidos, sino por las implicaciones de organización del trabajo didáctico, los estilos de aprendizaje, las secuencias de acciones didácticas y las situaciones imprevistas y aleatorias que se presentan en toda práctica docente.

Observación y Práctica Docente III y IV. Estos cursos, durante los semestres quinto y sexto, tienen el propósito de consolidar los aprendizajes y las habilidades y destrezas para la docencia, desarrolladas en los cursos de Observación y Práctica Docente I y II. Este fortalecimiento obedece al hecho de que es necesario estudiar los problemas que surgen durante la enseñanza, a la vez que el estudiante normalista necesita analizar su propio desempeño en las jornadas de práctica docente, valorar sus avances y prepararse para su trabajo docente intensivo en los últimos dos semestres de la licenciatura.

Observación y Práctica Docente III es ya una asignatura referida a la didáctica de especialidad. El desarrollo de estas prácticas se lleva a cabo en una escuela secundaria, en coordinación con el docente titular de la materia. El núcleo central es ya la práctica docente acompañada de la reflexión sobre las experiencias vividas en dichas prácticas, de modo que observación, práctica y reflexión se integran en un mismo proceso en donde es necesario articular los aprendizajes logrados en los semestres anteriores de la línea de Observación y Práctica Docente, la planeación y preparación de actividades docentes, las competencias docentes que se han empezado a desarrollar y las actividades y experiencias que deben realizar en la escuela secundaria. Todo ello enriquecido con la observación, recuperación, análisis y reflexión sobre los procesos vividos en el desarrollo de las prácticas docentes.

Un primer contenido de logros y retos durante la sistematización y evaluación del aprendizaje, permitirá retomar el proceso de la propia formación en la práctica; para luego retomar la preparación y desarrollo de las jornadas de observación y práctica, así como el análisis y la reflexión sobre lo vivido y aprendido en dichas jornadas constituyen los elementos esenciales de este espacio curricular, a la vez

que permiten preparar la siguiente etapa de observación y práctica docente durante el sexto semestre de la licenciatura.

Observación y Práctica Docente IV en el sexto semestre no es solo un espacio más que alarga y prolonga la fase de las prácticas docentes, sino que constituye la oportunidad de valorar los progresos logrados tanto en la propia formación como en las competencias didácticas desarrolladas hasta ahora. Con esta visión se retoma el proceso de planeación y preparación atendiendo de manera particular las dificultades enfrentadas en situaciones anteriores y fortaleciendo los logros ya alcanzados. Permite también profundizar en secuencias de docencia y aprendizaje que impliquen retomar procesos de mayor duración y enfrentar nuevas problemáticas relacionadas con la docencia como pueden ser interacciones y procesos colaborativos, jornadas de trabajo completas en la escuela secundaria y las previsiones necesarias para el trabajo docente intensivo que se desarrollará durante los semestres séptimo y octavo.

Trabajo Docente I y II. El plato fuerte de la formación práctica de los estudiantes normalistas, en los semestres séptimo y octavo. Con las herramientas y las destrezas adquiridas y desarrolladas durante los cursos de iniciación y ejercicio de prácticas docentes, podrán ahora desarrollar ciclos completos de planeación, organización y desarrollo de las prácticas, así como el análisis de los resultados y de los logros alcanzados en su formación. Un valor significativo de estos cursos es que se desarrollan en situaciones y condiciones reales, durante un ciclo escolar, en escuelas secundarias y con grupos de alumnos que también viven sus procesos de aprendizaje y formación en su adolescencia. Sin embargo, el estudiante normalista no se enfrenta solo a esta experiencia, sino que la realiza con el apoyo del Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II en la escuela normal y bajo la tutoría de un profesor de asignatura en la escuela secundaria.

De esta manera culmina un ciclo de formación práctica para la enseñanza, durante los ocho semestres que comprende la licenciatura. Es importante destacar también otra dimensión en el aprendizaje para el trabajo docente y es que los talleres de diseño y análisis del trabajo docente se llevan a cabo de forma

colaborativa y con la participación y el intercambio de experiencias de todos los estudiantes del mismo semestre en la escuela normal, antes y después del trabajo docente del respectivo semestre.

La formación para la práctica docente no se puede concebir sin el desarrollo de las habilidades para “observar e interpretar los sucesos en el salón de clases y tomar decisiones adecuadas e inmediatas que permitan organizar el trabajo de todos los alumnos, atender especialmente a aquellos que lo requieran y resolver los conflictos que se presenten durante la jornada de trabajo con el fin de alcanzar los propósitos educativos” (SEP, 2006: 69). En eso se hace consistir la práctica docente de los profesores de secundaria. Son algunas de las habilidades que necesitan desarrollar los estudiantes normalistas.

De esta manera, los estudiantes normalistas, al concluir los ocho semestres de trabajo académico y formativo durante la licenciatura habrán alcanzado logros en su formación para la práctica docente:

Los estudiantes normalistas han cursado materias que les han permitido desarrollar habilidades intelectuales específicas que les ayudan a ubicarse en el nivel superior de educación y hacer frente a un desempeño profesional en el campo de la educación y de la docencia.

Han estudiado y conocido, o al menos eso se espera y se pretende, la educación secundaria y las características propias de los adolescentes, sus destinatarios, sus problemáticas y las posibilidades que se abren para posibilitar su desarrollo y su aprendizaje.

Han desarrollado las bases de una especialidad académica que les permitirá ejercer la docencia en un campo académico particular de la educación secundaria, identificando los propósitos y contenidos del estudio de las materias de su campo de especialidad específico.

Han desarrollado, según estos propósitos, una comprensión de los procesos prácticos de la docencia, así como las capacidades y destrezas para guiar los procesos de estudio y aprendizaje de los estudiantes de secundaria con recursos

para planear, organizar, desarrollar y evaluar la práctica docente en las materias de su especialidad en la realidad de la escuela secundaria.

A través del trabajo personal y de la acción sobre sí mismos, así como en diálogo e interacción con sus compañeros normalistas, con sus profesores y con el contexto de la comunidad normalista, se espera que hayan avanzado en la construcción de su identidad profesional para desempeñar la función social de la enseñanza y la educación en una escuela secundaria.

Han construido igualmente las bases de una autoformación personal, académica y profesional, que estarán en condiciones de hacer valer para continuar su formación con estudios de posgrado y formación continua.

En el presente capítulo se ha tratado de mostrar que las prácticas docentes han sido una constante a través del tiempo en la formación de los profesores de educación básica y elemental. En sus orígenes llegó a constituir una condición y una recomendación para la selección e incorporación de los primeros aspirantes a la enseñanza y la educación.

Las primeras instituciones formales dedicadas a la enseñanza consideraron siempre la necesidad de que los docentes fueran entrenados en la práctica para la tarea y la función que habrían de desempeñar en las nacientes escuelas para niños.

En la aparición y evolución de las escuelas normales para la formación de profesores siempre estuvieron presentes las prácticas docentes, a veces con mayor o menor presencia, pero siempre fue paso obligado para acceder al ejercicio de la profesión ahora llamada docente.

En el caso de las escuelas normales superiores destinadas a la formación de profesores para la educación media y, actualmente, para la escuela secundaria, ha pasado de ser una situación deseable o, de hecho, presente en los aspirantes, que en su mayoría eran ya profesores de educación primaria, a convertirse en una línea curricular y de formación de primera importancia en el desarrollo de los estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria.

De esto se pueden desprender dos consideraciones importantes: la primera es que no basta una formación y un estudio teórico de la educación y de la enseñanza, por más que aporte elementos fundamentales para el conocimiento y la comprensión del proceso de la enseñanza. Se hace indispensable la práctica, no solo como campo de aplicación, sino como referente obligado de las formulaciones y discursos teóricos sobre la enseñanza y la educación.

La otra consideración es que el proceso formativo exige el tránsito por las experiencias que constituyen las prácticas docentes. Es allí donde se desarrollan las habilidades y competencias básicas para su desempeño, la capacidad de observación, la sensibilidad para detectar situaciones e identificar problemas que han de ser atendidos en el espacio mismo donde ocurren, que es el salón de clase y se convierte así en espacio fundamental en la formación de los futuros docentes.

En el caso de la Escuela Normal Superior y, particularmente, en el Plan de Estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria, aparece una propuesta organizada y sistematizada para la realización de las prácticas docentes de los futuros profesores de las escuelas secundarias.

Con estos antecedentes se procederá en el presente estudio a considerar la forma como se viven y se desarrollan dichas prácticas docentes en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, sus aportes en el proceso formativo de los estudiantes normalistas y los significados que se les pueden atribuir o que ellos les atribuyen al construir su identidad docente, aspectos que serán abordados en el siguiente capítulo.

4. Recuperación y análisis comprensivo de los procesos de prácticas docentes y sus significados en la formación

En el presente capítulo se recupera y se hace un análisis interpretativo y comprensivo de algunas de las experiencias de prácticas docentes llevadas a cabo por estudiantes normalistas a través de la información que ellos mismos han proporcionado o manifestado en entrevistas con el autor, conforme a lo planteado en la propuesta metodológica del estudio.

Se realizaron 32 entrevistas y 10 sesiones de observación en aula, de las cuales se obtuvieron 24 transcripciones de entrevistas y seis registros de observación. Todos estos registros constituyen el material empírico para el estudio interpretativo propuesto. Representan una gran cantidad de información de la cual he han seleccionado solo algunos fragmentos que se han considerado relevantes. Está de más decir que aún hay mucha información importante que puede seguir siendo analizada e interpretada.

Todas las citas incluidas en los apartados de este capítulo son textuales y se han conservado las formas originales de cada transcripción. En las referencias, se da cuenta que se trata de una entrevista (E) numerada como 1, 2 o 3, seguida de las iniciales que identifican a la (al) estudiante (No corresponden a los nombres reales por tratarse de datos personales protegidos), y la fecha abreviada de la entrevista.

La recuperación y el análisis interpretativo y comprensivo se ha organizado en cuatro apartados: *El camino a la Normal Superior*, donde se da cuenta del origen de la idea y la decisión de ser maestros, así como de la forma como eligieron y accedieron a la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato; *Cómo perciben y asumen su formación*, expresiones en que se refieren a lo que se les propone o lo que hacen para formarse como futuros docentes profesionales; *Las prácticas docentes*, núcleo central y objeto de estudio de este trabajo, en este apartado los estudiantes hablan haciendo referencia a sus experiencias en las prácticas

docentes curriculares que llevan a cabo en escuelas secundarias; *La Escuela Normal Superior como espacio para la formación*, algunas observaciones sobre sus impresiones de la cultura escolar normalista, así como sobre la forma en que viven su experiencia de estudiantes en la Normal Superior; *Algunas Reflexiones finales*, serán incluidas, a modo de conclusiones, en el capítulo final.

El camino a la Normal Superior

No hay un solo camino para llegar a la Escuela Normal Superior. Cada estudiante vive y traza su propio camino. En muchos casos comienza en una familia de maestros. El ambiente es favorable por los temas de conversación, al acompañar a alguno de los padres, en las pláticas con los tíos maestros. Muchas veces se inicia en la niñez al jugar a “la escolita”, casi siempre son las mujeres. Ningún varón ha reportado haber jugado de niño a ser maestro. Cada uno cuenta su propia historia, revive su experiencia.

El ingreso a la normal superior, no siempre es directo. La primera idea que se tiene de ser maestro(a) está asociada con la escuela primaria y con niños. Ser docente en la escuela secundaria implica alguna consideración particular. Alejandra no soñaba con ser maestra y, a pesar de que tuvo la experiencia de un semestre en una escuela normal rural, se encontró accidentalmente con la ENSOG (Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato) en el Facebook y cuando ya era estudiante normalista le vino el recuerdo de la escuela normal donde había estado y no lo dudó: “*Sí quiero ser maestra*”. Y en la expectativa que abría su nuevo estatus, en la secundaria va a ser más “*bonito*”. Parece que la docencia se fue haciendo relevante y significativa y le fue dando un cierto sentido a su vida: una búsqueda, un encuentro, una experiencia, una reflexión, un significado y un sentido.

Johana es hija de maestros. Su padre estudió en la ENSOG. Ella tuvo una experiencia en el primer año: suplir a una amiga maestra en preescolar y le costó mucho trabajo. Con los adolescentes hay más apertura, más diálogo, pensó. Ella ve en la posibilidad del diálogo y la comunicación con los alumnos una vía de

significación de la enseñanza que se construye a partir de varias vivencias: la relación familiar, la suplencia difícil, la imagen de los adolescentes y el diálogo.

Celia tuvo otras opciones, intentó estudiar Derecho; y sigue siendo una especie de asignatura pendiente en sus planes a futuro. Afirma que no le gusta mucho la Escuela Normal Superior porque le recuerda mucho a una escuela secundaria... controles, cierto orden, silencio durante las clases, tareas, etc. Es muy distinto a la preparatoria que ella vivió, donde había mucha libertad. Sin embargo, en la marcha ha ido surgiendo el interés, tal vez el gusto por la docencia. Aquí también se puede ayudar a las personas, a los chicos. Docencia asociada a un sentido de libertad y apertura en el ambiente. Otra historia personal que se construye a través de vivencias que parecen tener un sentido: la opción por la docencia.

Roberto fue estudiante en una escuela telesecundaria, tuvo la misma maestra los tres años y los tres años su maestra era docente y encargada de la escuela. Los desatendía mucho por atender la parte administrativa, de modo que tuvo que aprender lo que para él era “trabajo autónomo” como alumno. Nunca estuvo conforme con esa forma de trabajo y pensaba que debería haber otras formas. En el bachillerato SABES (Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior) tuvo un maestro de Matemáticas. –“Me gustaban mucho sus clases y entrar a sus clases. Me gustaba la manera en que nos enseñaba. Nos facilitaba la comprensión de los temas de Matemáticas. Entonces dije: ¡De aquí soy! Y entonces me metí aquí a la Normal” (E1RTR010316). La docencia adquiere significado en función de cierta calidad en el trabajo escolar. Se reflexiona sobre los acontecimientos y surge el sentido de la docencia como opción profesional.

Gerardo Ángel Cabrera tiene un hermano maestro. Fue a la mitad de la prepa cuando pensó en ser maestro. Piensa que “se le da” el enseñar y ser maestro. Como está en primer grado no ha tenido prácticas; solo observación de la docencia en “Escuela y Contexto Escolar”. Cuando ve a los docentes, piensa que es difícil y que va a ser difícil para él; pero eso mismo lo hace significativo, constituye un reto que

hay que asumir y que acepta porque tiene sentido en la propia visión personal. Dice sentirse muy seguro de entrar a la Normal Superior y de querer ser maestro. [...] de hecho no presenté en ningún otro lado, nada más fue como primera opción y única y entré de lleno, venía muy seguro y ahorita sigo seguro (E1GAC220416). Asegura que no estudió para presentar los tres exámenes: de admisión, diagnóstico y psicométrico. Una gran satisfacción personal fue el haber logrado su ingreso. Estudia la especialidad en Matemáticas; le gusta y considera que es su campo de mejor aprendizaje.

Vicente Olvera nunca se visualizó como docente y menos de secundaria. Tiene un tío que es maestro de primaria con veintidós años de servicio, y algunas veces le “daba la idea que estudiara para maestro”; pero Vicente pensaba: “La verdad no creo que eso sea para mí [...] es una profesión que involucra diferentes capacidades, habilidades y no me consideraba así...” (E1VO150418). Pero un maestro en la escuela secundaria le sirvió de ejemplo,

...diferente a los demás, entendía la parte de la profesión docente como un compromiso, no solo con él, sino con la sociedad. Él nos hacía ver que, por medio de la educación, de la enseñanza, se podían transformar las vidas y entonces, eso nos lo hacía saber a través de su trabajo y como que esa idea se quedó en mí desde entonces... (E1VO150418).

En la escuela preparatoria, como tema de clase, tuvo que hacer su proyecto de vida “...y fue cuando consideré la idea de ser profesor...” También llegó a pensar en estudiar ingeniería y ser ingeniero agrónomo, pues proviene de una comunidad rural de agricultores. La decisión se fortalece ante las opciones y disyuntivas.

Hay caminos verdaderamente tortuosos para llegar a la Normal Superior; cada camino es único; pero se pueden recorrer, se trazan al tiempo que se recorren y solo se reconocen cuando se hacen paradas de ubicación como es el caso de la entrevista, entre otros muchos posibles. Alba Leticia pasó muchos años sin estudiar; pero trazó y recorrió su camino:

[...] fueron muchos años, primero porque entré al CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo) y estuve tres años, después interrumpí dos ciclos escolares porque entré a una universidad pues muy costosa, era particular, entonces, yo desde que salí de la preparatoria, mis padres sí

fueron muy, pues fueron muy honestos conmigo, me dijeron: -Hasta aquí te pudimos dar estudio; ahora sí, de aquí en adelante tú sabrás cómo le haces si quieres seguir estudiando.

Entonces lo primero que... la puerta más cercana que vi como la mejor opción en ese momento, pues fue el CONAFE, me estuve tres años ahí. Después dije: Pues ya tengo beca, entonces me meto a esta escuela que se me hace bonita y me gusta la licenciatura que era Contabilidad. Entonces entré un ciclo escolar y duré un año; pero como ahí aumentan las colegiaturas, ya no pude pagar... aumentaba, aumentaba cada cuatrimestre. Entonces dije: Ni modo, me tengo que salir, trabajaba y estudiaba y se me hizo muy pesado. Después entro a otra escuela, nada más los sábados, igual, de Contabilidad. Trabajaba para solventar los gastos; pero igual, aumentaban también la colegiatura y sucedió lo mismo.

Entonces dije: Yo creo que esto no es para mí... Me salí y duré como otros tres años sin estudiar, más que así como cursos de Inglés, cursos de Computación, así cositas ¿no?; pero no concluía y pues se me pasó mucho tiempo.

Ya cuando me enfoco en: Es que ¿qué quieres? ¿qué quiero? Pues vengo a preguntar aquí a la Normal Superior y mi preocupación ya era ¿todavía puedo por la edad?, porque ya se habían pasado siete años, ocho años. Entonces cuando me dicen: Sí, es que la edad no importa, puedes inscribirte. Es como una alegría total en mí, que sí, sí puedo hacerlo, sí voy a inscribirme. Voy a hacer eso y resulta que entro aquí... bueno, me hablan y me dicen: Pasaste el examen, ya necesitamos que te vengas a inscribir. Me pongo a llorar y digo: No puedo ir. No puedo ir, denle mi lugar a otra persona, No puedo ir. Y me dice la secretaria que habla: ¿No? Cómo, ¿No vas a venir? Pero pasaste el examen. Y yo le digo: No. Dele mi lugar a otra persona. No puedo ir. -¿Es verdad lo que me estás diciendo?.

Fue como de telenovela. Entonces yo tomo la decisión de no venir a la escuela en ese tiempo porque ya estaba yo embarazada de mi hijo y dije: Yo no voy a poder; no voy a poder hacer las dos cosas. Entonces tomo esta decisión y dos años después me inscribo otra vez; pero con esa seguridad de: Yo voy a pasar y ahora sí voy a ir. Y así pasó, me inscribo para el examen, hago el pago y paso, paso el examen y me dicen: Acreditaste y necesitamos que vengas a la inscripción y no sé qué... Ya sabía que iba a pasar. Tengo que ir a la Normal Superior. Por eso dejé mucho de estudiar y desde entonces, pues aquí estoy (en octavo semestre de la Licenciatura en Telesecundaria) (E1ALPR260216).

A veces el camino tiene varias estaciones de paso, las ingenierías, diversos trabajos, el desempleo, las situaciones familiares, la universidad; pero una idea persistente, la docencia como profesión, y un solo un final: la Normal Superior:

[...]inicialmente quería estudiar ingeniería y estaba en ingeniería mecánica en Salamanca; ahí duré tres años y por situaciones ajenas a mí, este, tuve la confianza con mis papás de decirles: -¿saben qué, papás? el sistema está bien difícil en cuanto a... se te cruzan horarios, materias y ya te atrasa mucho en la carrera. Entonces yo hablé con mi mamá, le dije: -Yo me estoy desesperando, yo quiero salir, ya quiero trabajar y me dijo: -No te desesperes, ¿qué te parece? Mira. Ve a observarme un día a mi clase, con mi grupo, si te gusta y te gustan las matemáticas... -Ay mamá, es que los niños no me gustan y... Ay, no... pues vamos a ver, ya fui, me pareció un trabajo muy bonito, interesante y me di cuenta de que, si te gusta lo que haces o las matemáticas, ¿por qué no contagiarlo a los niños que...?

Pues es fundamental, y más a esa edad, no... este, y ahí me di cuenta, eh, luego, luego me dijeron: -No, pues,, ahorita por el tiempo en que estamos te conviene ingresar directamente a otra universidad... y eso hice; Me metí en otra universidad particular a iniciar esta carrera y ya luego hice el cambio aquí a la Normal Superior, Pero inicié normal en el Liceo Cervantino en Irapuato, muy buena también y por cuestión económica no pude sostener como que tanto tiempo...

[...]en Salamanca habían sido tres años de conocimiento, que me ha servido bastante para dominar más mi asignatura... Entonces pues, me revalidan lo que ya llevaba en el Liceo y por mi promedio y el puntaje que tuve en el CENEVAL [...] Y más que nada, me dijeron que era por las calificaciones que tenía. Y que era lo mismo, la misma licenciatura, entonces pues ya me incorporé aquí... siento que, en este semestre, en quinto y sexto me sentí más segura; en cuarto como que apenas vas agarrando la onda ¿no?, a todo, pero ya lo que fue quinto y sexto, fue un cambio bastante considerable y positivo en mi formación, tiene que ver y mucho mérito a la maestra... (E1AVP110316).

Otras veces el camino está lleno de experiencias; pero no son cosas del destino ciego o de la suerte, son situaciones que se viven, que la vida presenta para reflexionar, para hacer elecciones y tomar decisiones. Julia recuerda y piensa que "...fue una decisión muy difícil ya estando en la preparatoria... a veces no tenemos una idea de lo que queremos ser, a lo que nos vamos a dedicar toda nuestra vida". (E1JGM260216).

Su relato de vida también da cuenta de las vivencias que la condujeron a optar por ser docente, algunas estuvieron presentes desde la infancia, como una semilla que espera el momento y las condiciones para germinar, aunque haya sido en medio de muchas dudas ante iguales posibilidades alternativas:

[...] yo estuve en un CONALEP, este tiene un programa en el que te mandan a las empresas y yo estuve estudiando Técnico en Mecatrónica; entonces me mandaron a DANONE... iba en la mañana a la empresa y en la tarde al CONALEP y a mí me llamó mucho la atención y bueno, pues, yo decía: Yo quiero ser ingeniera industrial o seguir mi carrera de ingeniería mecatrónica... Pero antes de esto yo tenía que dar mi servicio, entonces me llamaba mucho la atención cuando todos los niños me decían “maestra”, y me abrazaban y entonces yo decía: - Ay, pues a mí siempre... yo cuando estaba chiquita también decía “Ah, voy a ser maestra, voy a ser maestra...” (Viejos recuerdos cobran sentido en el presente). Mis primos son maestros, también tengo primos ingenieros... Entonces como que yo no sabía qué... pero me movió algo en el kínder, en el preescolar cuando yo también... porque de hecho me dejaban a veces estar ahí con ellos, ponerles algunas actividades y me llamó la atención... Pero entro a la empresa y el cambio fue de... “No, yo quiero seguir mi rama ¿no?, de Mecatrónica o algo industrial...” No sabía, no sabía qué hacer, entonces pues después creo que me decidí...

[...]lo que pasa es que pasó de que, si no entrábamos a una empresa, teníamos que dar un servicio, le llamaban becarios en las empresas... Nos pagaban estando en la empresa, pero antes de eso, yo estuve dando... estuve ahí con la directora dando mi servicio, pero también a veces estuve a cargo de los maestros que faltaban o así... Pues a mí me mandaban con los niños y así... y pues me llamó la atención, al principio, solamente por ese gusto que yo sentía de que me decían “maestra”.

Entré a la empresa y me decían: ¿qué vas a estudiar? Ay, no sé... si eran dos ramas totalmente diferentes, o sea, nada qué ver una con la otra, y me decían ¿pero entonces qué haces aquí? ¿aquí en la empresa? Y yo: No sé, no sé, me gustan las dos.

Presenté aquí en la Normal y presenté en un ITESI (Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Irapuato) y quedé en los dos, primero presenté en el ITESI y después aquí, pero me dieron respuesta luego luego del ITESI, entonces yo ya estaba inscrita allá y todo y dije: Pero a mí..., si me dicen que yo quedé en la Normal yo me voy a la Normal... no sé, me daba mucho gusto estar aquí, como unas ganas de poder aprender mucho para enseñar, de ser... no sé, una maestra, una buena maestra... (E1JGM260216).

A veces las adversidades y las dudas se presentan de quien menos se espera en la propia escuela normal. No solo las dudas o la incertidumbre del inicio, sino cuando ya parece estar definida la meta, cuando la estudiante está convencida de que no fue ella la que escogió la carrera, sino que fue la carrera la que la escogió a ella, se presentan otros obstáculos: “Tú no sirves para ser maestra”. Pero también en estos casos se fortalece la decisión: “Me hice más fuerte”.

A mí sí me sirvió mucho estar en la Normal porque yo entré a la Normal no queriendo ser maestra. A pesar de que yo vengo de una familia de maestros... No pude entrar en otra universidad y alguien me dijo: -¿Cómo te vas a quedar sin estudiar? Mira, métete a la Normal. Y pues ya entré aquí sin saber... bueno, tenía promedio para... presenté otra vez y ya quedé en la Normal. Y ya vengo los primeros días.

Yo veía a muchos de mis compañeros que sí decían: -Es que mi vocación de toda la vida ha sido ser maestro. Y yo me quedaba: -No, es que mi vocación no ha sido ser maestra (risas) o eso era lo que yo pensaba, que yo no estaba hecha para ser maestra. En preparatoria una compañera me dijo: -Tú deberías de ser maestra, por como tú me estás explicando esto que yo no entiendo... tú tienes que ser maestra, tienes habilidades, no te desesperas...

[...]En la entrevista de ingreso empecé a pensar, aunque dije todavía que no quería ser maestra. Lo que menos me gustaba de mis papás que eran maestros era que se llevaran trabajo a la casa, [...]no me gustaba verlos con el montón de cuadernos, papeles y todo eso... Ahora que estoy como maestra, ya sé por qué se traían las cosas a la casa, sí, hay veces que llego con... si no es con los exámenes, con los trabajos, las libretas que no alcancé a revisar en el salón... Aprendí a aceptar la carrera que ya había... la carrera me escogió a mí, yo no la escogí, ella me escogió a mí.

Después de seis meses todavía me dijeron: -Vuelve a presentar en otra cosa. -No, cómo voy a perder un semestre. Y al año: -Mira, ya hiciste un año, piénsalo bien, vas a entrar en una etapa en la que ya es decisivo quedarte ahí. Y yo: -No, pues ya tengo un año, cómo voy a perder el año. Y así ya me fui hasta el tercer año. Entonces yo me dije: -¿En qué momento tomé esta decisión radical? Ahora ya no puedo dar marcha atrás.

Se me fue rápido la carrera, estuve como maestra en muchas escuelas, me fue bien en algunas, en otras no tan bien y en cada una aprendí siempre algo. Y llegó el cuarto año y digo: Ya se va a acabar y, pues sí, efectivamente ya se iba a terminar o no sé, ya estaba en el último peldaño de terminar una carrera y de salir y ahora sí ser maestra y ya no estaba respaldada por otra persona, ahora sí, si me equivocaba era por mí...

[...]Mi último año de la carrera, ese año, cómo lo sufrí, pero cómo lo disfruté, no sé, lo sufrí académicamente muchísimo, o sea, había muchos tropiezos, había muchas... [...] me encontré con una asesora que me dijo... (instantes de silencio con los ojos cerrados), llegué y me encontré una asesora que me dijo: -No, tú no sirves para maestra y tú no puedes ser maestra y ¿cómo vas a ser maestra, si tú no sirves? Tú no sirves y tú no sirves y tú no sirves... Y yo sí llegaba un momento en el que decía: No, no sirvo para maestra, no sirvo para maestra... En cuarto año... Mira esto, qué error tienes... Y parecía que era nada más conmigo y era no, no, no, no, no... Y sí llegó un momento, le comento que yo dije: No, ya me salgo...

Afortunadamente, mi tutora, en la escuela en la que estaba practicando me dio mucho apoyo y me tranquilizaba... Pero regresaba el recuerdo de que para la maestra yo no era ya una alumna, era una calificación, era un seis y un seis, un seis y a pesar de que mi promedio hasta cuarto año era de nueve punto y algo, pues para ella yo era puro seis, seis, seis, seis.

Fueron entonces mis antiguos compañeros y algunos amigos que tenía en la Universidad de Guanajuato, quienes me dieron confianza y seguridad. Me empecé a acercar con ellos y ya les decía: Mira se me dificulta esto. Y ellos me decían: Esto es fácil, así y así y me explicaban. Descubrí que no estaba sola, tenía maestros que me decían: No te apures, mira, yo te voy a revisar tu documento, lo checamos, lo platicamos y tú no le dices que yo te lo chequé [...] y tú vas y se lo presentas. [...]Este fue mi único tropiezo, no tropiezo, porque me hizo ser fuerte (E1YN 210616).

Hay quienes piensan que la elección y la decisión por la carrera en la Normal es por ser más fácil que una carrera en la universidad, o porque fue una segunda opción después de intentarlo en otros estudios; pero hay muchos casos que pasan por un proceso de deliberación y reflexión personal que ante algunas experiencias acaba convirtiéndose en un serio discernimiento y en un definitivo proyecto de vida profesional y personal. El valor de estas historias no está en las anécdotas externas sino en los procesos internos de cada persona, Es allí donde se construye la profesión, donde se forma la persona.

Generalmente es una decisión que no se toma de la noche a la mañana, ni considerando un solo hecho o aspecto, se va formulando y se va consolidando con el tiempo, con las experiencias vividas, con la coincidencia de circunstancias y factores; pero, sobre todo, con la búsqueda y la reflexión personal que lleva a superar obstáculos, dudas y contratiempos, fortaleciendo así su elección y su decisión.

[...] yo tenía una formación económico administrativa, esa era mi tendencia, estudiar administración, pero ya en mi último año de práctica, de profesional en el bachillerato pues me tocó estar en una delegación regional, en el área precisamente de educación, de lo que tenía que ver con evaluación y, pues bueno, el estar conviviendo en un contexto educativo me hizo ver que había muchas necesidades en cuestión de la educación, muchísimas problemáticas, en cuestión a recursos materiales, pero lo principal era en cuestión de atender las necesidades que estaban teniendo en ese momento las escuelas, pero también los alumnos.

Tuve una persona que era muy dedicada a atender esas necesidades; pero me di cuenta que hacía mucha falta el poder tener... poder hacer aportaciones y pues ir mejorando esta parte educativa y ya de ahí de alguna otra manera pues fue donde me nació el iniciar una formación como docente, incluso ahí mismo, en ese departamento de evaluación pues me hicieron la invitación a que conociera la Normal, por lo mismo de que era... la mayoría ya hizo... son maestros con formación que estuvieron en la Normal y pues me invitaron a que conociera cómo era el currículum que tenía y, este, pues que es una grata experiencia...

Entonces yo para iniciar, inicié mi interés: ver que todas las necesidades que existen tan solo en aquella región norte en cuestión del ámbito educativo y decido venir a pedir informes. Me gustó mucho y sobre todo porque tenía la materia de Historia... era algo que siempre había querido yo estudiar, por lo mismo de que pues, bueno, quería ser antropóloga, pero el momento, las circunstancias económicas y otra serie de situaciones no me lo permitieron. Dije: -Pues, bueno, para iniciar, como maestra y más, de historia, que se está abriendo la oportunidad... Me agradó desde un primer momento... No era tanto mi visión la parte laboral de un sueldo, sino el que me gustaba esa materia y, pues, que yo iba con todo para poder aprender de la misma... Al momento de ingresar a la Normal, fue un proceso también algo complicado, el venirme para acá y obviamente pues, es un cambio de vida, tardé en adaptarme, el primer año de la... (E1M210616).

Hay muchas historias más, pero las verdaderas historias no son las que se quedan en un archivo de audio o en un registro de texto. Las verdaderas historias son las personas que viven su día a día y que hacen significativo lo que viven. Cada estudiante normalista es una historia vivida y cada historia es una vida, una vocación, una trayectoria, una persona en formación, una profesión que se entreteje con experiencias y con aprendizajes; pero, sobre todo, con reflexión y con acciones interiores, haciendo verdad la propuesta simplificada de Zabalza (2013) en el *Practicum*: estudio, más práctica, más reflexión, igual a formación profesional.

Todos los estudiantes normalistas tienen en su mente la meta de llegar a ser maestros, docentes. No hablan mucho de vocación, aunque se puede inferir en sus discursos. Alguna vez la vocación se entendió en la Biblia como un llamado divino, pero para muchos maestros y para los futuros docentes, es una combinación, una unificación integrada de llamado o inclinación interior, deseo, gusto, necesidad de autoconocimiento, presencia vital, y de decisión para invertir esfuerzo, estudio y trabajo (práctica), unidos a través de la reflexión que explicita todo en la consciencia.

Denisse sí habla de vocación y lo explica:

[...] siento que una cosa es, por ejemplo, que te guste mucho hacer cierto tipo de actividades; pero otra cosa es que esas actividades realmente te llenen y que no puedas encontrar solo tu satisfacción en ti, sino que la puedas llevar más allá... Y con esta carrera yo siento que no es solo llenarme personalmente, también es poder ayudar a los alumnos, padres de familia, incluso, sin ir tan lejos, aquí en la Normal, el estar haciendo cosas con los alumnos, con los otros maestros, el aprender de ellos es una... un crecimiento personal y académico muy grande que he tenido en esta institución... (E1DRA180917).

Para llegar a ser docentes de secundaria es indispensable y necesario hacer, por lo menos, una triple elección: hay que elegir profesionalmente la función social de la docencia y la educación, hay que elegir como personas destinatarias de esa docencia a los adolescentes, los alumnos de la escuela secundaria, conocerlos, acompañarlos, comprenderlos, querer todo su bien; hay que elegir también un campo de conocimiento especializado, el dominio, la habilidad y el gusto por enseñar Matemáticas o Inglés, Historia o Español.

No tienen una idea unificada de lo que es la profesión de la educación y de la docencia. No parecen haber profundizado todavía durante la licenciatura, tal vez lo hagan más tarde o nunca lo hagan, profundizar en el significado y el sentido de la profesión; pero no dudan en expresar lo que para ellos significa su futura profesión y hablan de ella con seguridad. Denisse afirma:

[...] siempre me ha nacido esta idea de querer ayudar a los adolescentes, a los niños; pero especialmente a los adolescentes porque sé que están en una etapa de conflictos y, personalmente yo fui una adolescente que estuve buscando muchas cosas que hacer, creativa y así...

[...]No me asusta lo que pueda llegar a encontrarme; al contrario, trato de entender también a los estudiantes, trato de entender cómo es su vida, por qué se comportan de esa manera, lejos de llegar con un regaño, es ok. Te estás comportando de esta manera, pero siempre hay un porqué eh,, yo pienso que no es como que solo no quieran ir a la escuela, hay mucho más motivos en el trasfondo... (E1DRA180917).

En algunos casos no parece haber una idea o una conciencia clara y fundamentada sobre la pretendida profesión; por lo menos no se hace explícita en

la voz de los estudiantes; pero sí hay algunas ideas que son comunes y que se pueden considerar como significativas, relacionadas con la decisión de ser docentes de secundaria. Ser docente es una forma de vivir ayudando a los demás. Esta idea parece dar sentido a la propia vida de los futuros docentes. Un maestro ayuda con sus enseñanzas, con su presencia. Un maestro es alguien que ejerce una profesión de servicio. Nadia comparte su visión de la profesión y expresa:

[...] ir más allá de las asignaturas, no solamente quedarnos con lo que teníamos y, pues... poco a poco fue naciendo ese sentimiento {...], se fue incrementando esa motivación, el ver que no solamente yo lo requería, sino que otras personas necesitaban tener, pues, una formación como tal y que si yo podía contribuir a ello, era, pues, la mejor forma de ayudar a las personas, porque, pues, hoy en día no me gusta ver tantas injusticias que, volteas a cualquier panorama y es lo que ves, discriminaciones, y más...

Entonces, pues, no me gusta que las personas sean ignorantes, no sé, que no sean ¿ilustradas?, que tengan carencias, y que se dejen manipular por otros más fuertes, entonces esa es como mi principal motivación: sacar adelante a otras generaciones, que no se limiten en sus pensamientos, que crezcan, que no quieran ser una persona más del montón, sino que tiendan a superarse...

Volteas alrededor y dices “guau”, ¿qué pasa con esos alumnos que te decían: “no puedo” y que ahora te dicen: “gracias por ayudarme”? En mi poquita experiencia que tengo, es lo que me satisface hoy en día y quiero seguir continuando con esta tarea, con esta profesión, con esta vocación (E1NAG040316).

Ser docente en secundaria es trabajar con adolescentes. Está claro para los estudiantes que no es lo mismo ser maestros de niños en la escuela primaria, que ser docentes de adolescentes en la escuela secundaria.

Además, se puede constatar un vínculo muy estrecho de identidad entre la idea de la profesión y la práctica docente. Para todos los estudiantes normalistas entrevistados, ser maestro es dar clases y estar enseñando. Es una vocación para la práctica docente. Se conciben como docentes y se imaginan siempre frente a un grupo de alumnos y dentro de un aula. Ninguno ha manifestado que quiere hacer la carrera para ser directivo o administrativo de una escuela; no se conciben como investigadores (esta imagen llegará tal vez con algún posgrado), ni como

promotores o funcionarios. Quienes lo conciben, lo ven lejano. Predomina la idea de la docencia como práctica en acción.

En esta primera aproximación a las voces y las palabras de los estudiantes normalistas se puede hablar ya de una autoformación de una decisión que se toma ante una o varias opciones de un trabajo sobre sí mismos y sobre la propia vida. Están comenzando a recorrer el camino; pero ya hay una idea interiorizada de ser docentes, de construir esa identidad personal y profesional. En el trayecto de la formación en la escuela normal superior y en las experiencias de práctica docente irán apareciendo nuevos elementos de esa formación. El significado y el sentido de la propia formación no está ya dado, se va construyendo con las experiencias personales y la reflexión sobre ellas, a veces tal vez no muy definidas y precisas; pero van dejando una especie de impronta que acabará definiendo su identidad personal y profesional. La toma de la decisión no es un acto momentáneo, parece más una postura constante y permanente con la que cada estudiante responde y se hace presente ante la vida, ante el mundo, ante los demás y ante sí mismo.

Cómo perciben y asumen su formación

Para muchos estudiantes la formación “es un proceso”. Un proceso que comenzó en muchos casos desde la infancia, en la convivencia con maestros. cuando se fue despertando el atractivo y el gusto, “[...] el impacto que tienen los maestros en las personas y... y no sé. De alguna manera quisiera causar ese mismo impacto. [...] creo que es muy importante el papel del maestro en la vida de...” (E1J210217).

Luego vienen las decisiones y las elecciones. La primera es decidirse a ser maestra o maestro, luego hay que decidir entre adolescentes de secundaria o niños de primaria y, en seguida, la especialidad. “Me dije: No pues aquí me gusta más, este, el nivel, el convivir ya con adolescentes... se me facilita más que con niños, entonces [...] y luego ya después elegí la especialidad...” (E1J210217).

¿Cómo deciden? Algunas veces es producto de la reflexión y del autoconocimiento:

Yo lo veo como en el nivel de pensamiento, Pues es que los niños, es más de paciencia, de... y modular quizá un poco más el lenguaje, [...] lo que vaya a decirles no vaya a interferir en algo, no sé... Pienso que es algo de muchísimo más cuidado. ¿cómo le hablo al niño? O sea, no, otro mundo... Igual debe ser así en los adolescentes; pero que ya están un poco más abiertos... Ya hay un poco más de disponibilidad hacia un diálogo... Yo lo veo desde, desde esta perspectiva... se me facilita más esa parte de dialogar, de platicar, de llegar a un acuerdo así... (E1J210217).

El proceso de la formación pasa por el autoconocimiento, el “reconocimiento a mí misma, primero saber qué es lo que quiero yo, este... saber que soy un ser humano, igual que mis c... mis estudiantes” (E1J210217). A veces pasa por la incertidumbre que generan los cambios. “Yo al principio, cuando llegué aquí sí estaba muy perdida... o sea, fue... separarme de mis papás, este... pues sí,, hacerme independiente, Fue muy difícil...” (E1J210217).

La formación no se da a saltos ni en un momento determinado, “[...]la formación la vamos haciendo siempre, no nada más de que estás en la normal, sino ya en el trabajo, en la vida diaria, estás formándote siempre, dejas de formarte hasta que te mueras. Creo que la vida, las cosas, todo el desarrollo, todo el contexto influye muchísimo en tu aprendizaje, en tu formación” (E1MAAR180917).

En los dos casos anteriores, está muy claro y es evidente que las (los) estudiantes normalistas están tomando conciencia de su situación, de quién es cada una (cada uno), y que al entrar en la normal reinterpretan su situación y hacen los ajustes necesarios a sus vidas para esta nueva etapa en su desarrollo, en su formación, para luego comenzar a realizar las acciones de cambio y transformación de su vida y de su persona durante sus estudios.

Este proceso de tres etapas es similar al propuesto por Dilthey para explicar el despertar, la formación de nuestro yo. “Califica a la primera de “autognosis”, que consiste en tomar conciencia de uno mismo como alguien que debe decidir sobre su propia vida, planteándose como objetivo su autoposesión” (Citado por García,

2002: 107). Lo hacen los normalistas al elegir y decidir sus estudios y su carrera, al ingresar a la Normal Superior.

“En la segunda etapa, de carácter “hermenéutico”, reconstruimos nuestros esquemas de pensamiento y de valoración” (García, 2002: 107). Los estudiantes normalistas interpretan su nueva realidad en la escuela normal, para muchos es alejarse de su familia, vivir en otra ciudad (Guanajuato), identificar nuevas exigencias y condiciones de vida. “Es decir, nos contamos nuestra propia historia buscando el origen de nuestros presupuestos cognoscitivos y evaluativos, intentando analizar las experiencias personales que nos han llevado a asumirlos” (García, 2002: 107). Los estudiantes hacen acopio de lo aprendido en sus etapas anteriores para hacer frente a las nuevas circunstancias, a nuevos compañeros, nuevos maestros, etc.

“A partir de las respuestas dadas a dichas cuestiones en la investigación hermenéutica, en la tercera etapa “reconstruimos” nuestra idea de nosotros mismos, asumimos valoraciones, actitudes y nuestra concepción del mundo” (García, 2002: 107) Los estudiantes normalistas comienzan a trazar sus planes de acción para responder a las nuevas circunstancias en los estudios de licenciatura. El cambio de vida, ha comenzado y comienzan también los cambios personales gestionados en su interior por ellos mismos.

El autoconocimiento es también un proceso de autocomprensión. Se hacen objetos de observación de sí mismos a medida que recuperan vivencias y las hacen significativas al fijar su mirada en los contenidos y en los aspectos de esas vivencias. No es el sentido común compartido, sino el hecho de traer las experiencias a la consciencia y vivenciarlas como algo tiene significado, el significado que cobran en su vida personal. Así van construyendo su propia identidad como personas y como profesionales. La revivencia los pone también ante el proyecto de ser, de ser la persona o el maestro que quieren ser. Escuchar a los estudiantes normalistas es una forma de entrar en su subjetividad. Su discurso abre un acceso, no tanto para

ver hechos físicos externos, sino para acceder a su mundo interior que fluye en la duración personal.

Esta reconstrucción es cada vez más fina y compleja. A los normalistas les llevará años de acciones y cambios personales; para algunos serán los cuatro años de estudios, y más. “A partir de las primeras ideas sobre la realidad que nos rodea (la de la escuela normal, nuevas responsabilidades, nuevos amigos y compañeros), reorganizamos nuestra vida articulándola con la nueva información que hemos ido adquiriendo y con el ideal de felicidad o vida lograda (la función educativa y de docencia que empiezan a asumir los normalistas como futura profesión que comienza a ser interiorizada) que nos forjamos para nosotros mismos” (Esteve, Puig Rovira y Romañá, 1995, citado por García, 2002:108).

Esta tercera etapa se hace explícita en muchos de los relatos de los entrevistados. Miriam da cuenta de ello de la siguiente manera:

[...] porque todo el tiempo estar con la familia y de repente cambiarnos y nada más vernos un fin de semana, entonces era un proceso que todavía no me adaptaba, y ya, después del año es cuando logro adaptarme y desde el inicio dije... me formé metas de decir: -pues voy a sacar provecho de lo que aquí me van a proporcionar y, obviamente, sé que en algunos momentos me voy a equivocar, pero también quiero aprender de esas equivocaciones...

Entonces dije: -Quiero sacar bien la Normal, quiero que mi documento recepcional sea una buena investigación, ya desde el inicio, cuando nos empiezan a dar la parte introductoria de todo el trabajo que se va a desarrollar desde las prácticas, documento recepcional, en fin, una serie de actividades... Pues como que ya me visualizaba en dichas metas y, obviamente, este algo que me gustó de la Normal, o que me permitió es que no solamente me podía acercar a los maestros que eran del área de Historia, sino que también tuve la oportunidad de acercarme con los demás maestros de Español, Matemáticas, etc. Es algo que me gustó mucho por esa parte...

[...] entonces, este, pues, Ni modo –dije- sí me va a costar mucho trabajo, pero de aquí es de donde nace la vocación –dije-, y no me voy a rendir y ni modo –dije-, hay que seguirle, ellos no tienen la culpa (de que no haya condiciones materiales), nosotros como maestros tampoco tenemos la culpa, entonces no va a solucionar nada el que le echemos la bolita al gobierno, que le echemos la bolita a esto otro, o sea, al contrario, tenemos que trabajar más para sacar adelante a los alumnos y la escuela...

Considero algo que aprendí mucho en la Normal, es que me abrió el panorama y aceptar las oportunidades, a “inténtalo”. Incluso recuerdo un maestro que me dijo: -¿Sabes qué? Intenta hacer las cosas, sí, todos tenemos miedos, todos tenemos miedo a equivocarnos, pero inténtalo, porque de lo contrario no vas a saber si fue bueno o no lo fue y lo mejor es que te queda la experiencia, sea bueno o sea malo, pero siempre intenta las cosas, siempre inténtalo, inténtalo... Entonces esa parte, al momento en que me lo dice, pues quedó muy grabado en mí... (E1M210616).

Vicente O. ha tenido que trabajar contra su impaciencia y su intolerancia:

[...] cómo me va a ir a mí, soy muy impaciente, no voy a tolerar esto... Fue en Romita, en la comunidad de Tejamanil, era un grupo pues todavía tranquilo, no eran muchachos maliciosos, entonces me sentí muy tranquilo, hubo situaciones que... en las que sí dije: A ver, ahora sí, aquí me voy a probar a ver qué tanto soy paciente y qué tanto no, y la verdad estoy muy satisfecho con el trabajo que realicé en mi primera jornada, para nada me impacienté, en ningún momento grité o salí de control de mí mismo...

[...] la Escuela Normal Superior me ha ayudado a que esta debilidad pues haya ido erradicando poco a poco, no considero que ya no la tenga, pero creo que ahora sé manejarla... (E1VO150418).

Así se fue haciendo dueño de sí mismo, responsable de sus acciones y de las decisiones tomadas. También es importante el esfuerzo personal y el hecho de ir asumiendo responsabilidades ante los cambios. Con la reflexión y la decisión, los cambios externos se convierten en cambios internos:

El hecho de venirme de mi pueblo aquí a Guanajuato pues sí me ha formado. Pues se crea más... creamos más responsabilidades, tenemos que asistir a la escuela por nosotros mismos, hacer todo por nosotros mismos y en la prepa pues siempre mi mamá ahí, como quien dice, ahí insistiéndome y acá no, acá pues solo soy yo. [...] cuestión de medir bien mi tiempo, levantarme un poquito más temprano y ningún problema. Me siento más responsable (E1GAC220416).

Otra idea importante en la formación es la visión del futuro, incertidumbre (¿temor?) frente al examen de oposición, acompañada de la seguridad de emprender el estudio de una maestría o abrir un negocio. La seguridad del punto hasta donde se ha avanzado.

Al principio de este ciclo, cuando comencé con el documento fue muy difícil y sí la inseguridad fue muy... se vio mucho en mí. Porque no tenía el panorama así completo de lo que significaba hacer un documento recepcional. Estaba desubicada completamente,, [...]. Ahora en este tiempo

creo que estoy más segura; sé de lo que estoy hablando, sé lo que he hecho, lo que hice para lo del documento (E1J210217).

No hay duda de que se están formando para ejercer la docencia como función o tarea central. Hay otras funciones; pero lo esencial es ser guías del aprendizaje. No se percibe la educación o la formación de los adolescentes.

Formación docente... Supongo que es el... proceso que se da para poder llegar a ser un, un guía... Bueno, porque, a fin de cuentas, los profesores son un guía, ayudan al estudiante a que alcance el conocimiento, a que lo use, a que lo maneje. Entonces yo creo que sí, para eso nos formamos, para ser guías del conocimiento... (pausa) Bueno, implica muchas co... no solo somos guías, aunque no lo hayamos aprendido aquí, no sé, como... como psicólogos, como diseñadores, porque hay que diseñar mucho material para que... para que los alumnos se interesen y en cuanto psicólogos, muchos de ellos, este... tienen la confianza de acercarse a su maestro para platicarle algún problema y quieren...piden consejos, ayuda... Mm... también como gestores... no sé, como muchas cosas (E1CHP150317).

Con esta participación se deja abierta la necesidad y la posibilidad de una formación pedagógica como educadores. Los estudiantes normalistas parecen intuirlo y queda evidente un cierto vacío en su formación. Ellos lo expresan de distintas maneras... “Porque ser maestro implica muchas cosas, no nada más ir a enseñar en la escuela, no sé, implica mucho más, implica conocer a los alumnos, conocer a su familia, conocer la comunidad, conocer muchas cosas que a veces uno ni piensa...” (E1RTR010316).

En una segunda entrevista el estudiante Roberto se extiende un poco más, llega a hablar de valores y de compromiso:

[...] eso se enseña o se transmite con el ejemplo, el principal compromiso del maestro es enseñar a través del ejemplo en la función educadora... el educador los forja como personas, eso es para mí. [...] tenemos que cumplir con lo que se nos está pidiendo, eso es ser profesional. [...] también un profesional implica que se está evaluando y que está verificando que tiene esa... Y aparte de nada, tiene que estar mostrando resultados en los estudiantes.

[...] uno tiene que quedar bien consigo mismo, uno se da cuenta si hace su trabajo bien o no lo hace bien, entonces para qué tapan el sol con un dedo, de decir que soy y que hago y que vuelvo si yo sé que no lo estoy haciendo, pues el primer compromiso es con uno mismo (E2RTR090316).

Algunos estudiantes abordaron el tema de la formación profesional; pero no parece existir una noción analizada explícitamente, aunque parecen intuir algunos elementos fundamentales como el servicio a la sociedad. Hablan mucho de compromiso y de responsabilidad, aunque no llegan a definirlos. A pregunta expresa en una segunda entrevista, Gerardo Ángel, responde que ser docente profesional es, ante todo, "...dominar bien los contenidos, saberlos, estudiarlos y practicarlos y mostrar una actitud correcta ante los alumnos, marcar siempre el respeto entre maestro y alumno" (E2GAC220416).

Interrogado luego sobre cuáles podrían ser los indicadores de que alguien se está preparando para ser profesional de la docencia, sintetiza:

...que sus calificaciones estén altas, que sea cumplido, que entregue trabajos, que en sus prácticas se vea, porque los maestros van a observar la práctica también del alumno en formación docente... [...] ver el grupo que trabaja, el alumno se expresa del maestro luego luego, lo cataloga, si es bueno, es malo, es estricto, es así (E1GAC220416).

Para otros estudiantes, la formación está relacionada con su proyecto de vida, aunque predominan las visiones a corto y mediano plazo. Su primera meta es concluir sus estudios de licenciatura y presentar el examen de oposición para obtener un puesto de trabajo docente. Solo cuando se les pide anticipar una visión a diez o veinte años hablan de estudiar una segunda carrera o estudiar una maestría. Llama la atención que no visualizan una larga permanencia en la enseñanza. Tal vez su visión está concentrada en su incorporación a la docencia. Varios de ellos manifiestan que no se visualizan, o definitivamente no consideran el interés por puestos directivos en la educación.

Los referentes externos ayudan a comprender el proceso de la formación; pero en sus discursos queda evidente el cambio personal que se va produciendo gradualmente, el cambio de actitudes y perspectivas sobre el mundo exterior e interior, la autoconciencia, la acción personal sobre sí mismos, la reflexión, la construcción y fijación de metas, el diálogo y el trabajo colaborativo y comunitario, los esfuerzos deliberados orientados a la transformación que poco a poco los convertirá en docentes profesionales, factores todos, de la formación.

Las prácticas docentes en acción

En el segundo año llegan las primeras prácticas docentes. Para todos, prácticamente, es la primera experiencia frente a grupo: ser docentes por unas horas. ¿Cuál es la primera impresión?, ¿Cómo las perciben?

La mayoría de los estudiantes reconocen en las prácticas docentes un importante y trascendente valor formativo. Ese parece ser el principal significado de las prácticas docentes. A la pregunta directa de ¿qué es lo que más te ha ayudado en tu formación?, Roberto no duda:

Las jornadas de práctica. [...] es donde uno sí se da cuenta de si de verdad la docencia es la carrera que uno elige. [...] Yo todavía el primer año que estuve aquí dudaba, pues porque eran puras asignaturas aquí en la Escuela Normal Superior... estudiar, estudiar, estudiar; pero ya hasta que entramos a tercer semestre fue cuando me mandaron por primera vez a la escuela a practicar... y es completamente diferente de lo que vivimos aquí en la Normal. [...] ahí nos damos cuenta de qué nos falta por mejorar... y qué de lo que tenemos hace falta fortalecer, [...] siento que más que nada que **allá es donde nos hacemos maestros** (E1RTR010316).

A veces las prácticas docentes programadas no se ven como un proceso continuo ni progresivo a lo largo de la carrera, sino como periodos repetitivos y acumulativos:

[...] en el semestre pasado fuimos... ya fuimos dos veces... a practicar. Fue en... octubre y en... diciembre... y todavía regresamos ahorita en enero, lo que terminó este semestre. Pero las, las jornadas, este, se adecúan (sic), no, o sea, por ejemplo, le digo, la jornada pasada fue de cinco semanas.

Ahorita vienen cuatro semanas aquí en la normal y luego otra vez cinco semanas allá y ya (E1J210217).

En la mayoría de los casos y como están pensadas curricularmente las prácticas, el acercamiento es gradual y se va produciendo junto con algunos cambios en los estudiantes normalistas, en sus experiencias, en sus actitudes, en sus percepciones de las prácticas. Comienzan en la observación; lamentablemente para algunos, en una observación pasiva, en un solo ver, que no es observar, una

“observación” en la que no se aprende mucho. Según algunos estudiantes, se observan solo aspectos externos. Casi no se cuestiona el fondo o el sentido. Se reflexiona poco sobre lo observado. Es indispensable aprender a observar. En realidad, no es observación. Parece no haber claridad en lo que se busca o se pretende con la observación. Es necesario que el significado de la observación esté muy ligado al de las prácticas docentes. Que se realice un análisis crítico y valorativo de lo observado.

Es evidente el incremento en la duración de las prácticas docentes; pero no se explicitan los aprendizajes:

[...] pues va continuando desde que íbamos en primero, en segundo y en tercero [...] sí va como cambiando nuestra expectativa porque, estábamos en primero y nada más íbamos a observar. Entonces era superaburrido, estar observando nada más ahí sin hacer nada, nada más viendo. Si el maestro te decía: párate o haz algo, pues entonces lo hacías, y si no, pues ahí te quedabas y ya en segundo que empezamos a practicar una semana o un par de días. Ya se fue como fortaleciendo más. Ya en tercero, ahorita el semestre pasado estuvimos tres semanas. En este semestre vamos a estar cuatro semanas y ya en el próximo año pues vamos a estar la mayoría del tiempo allá (E1ACM130217).

Pero también, a veces, las prácticas docentes ayudan a aprender a observar y a analizar:

[...] no soy muy analítica, soy observadora, pero no soy muy analítica ya con los alumnos, por ejemplo, me enfoco mucho en los contenidos y en que aprendan los alumnos; pero no analizo mucho las situaciones o, por ejemplo, los estilos de aprendizaje de los alumnos. Eso se me dificulta, analizarlos y pues incluirlos en las actividades para que a ellos se les facilite un poco más el aprendizaje.

Entonces eso sí me ha costado mucho trabajo y hasta el momento no he sabido cómo solucionarlo o no he tomado el tiempo necesario para... pues para mejorar ese aspecto. He mejorado algunos otros como la observación, porque no era tan observadora.

Yo recuerdo que cuando íbamos a las primeras escuelas a observar yo terminaba mi guía en 15 minutos y decía: Pues, ¿ahora qué hago? Con el paso del tiempo me daba risa cómo podía terminar tan rápido. No sabía en sí lo que era una observación. Consideraba que era de las cosas más sencillas: Ah sí, el comportamiento, cómo viene vestido, está atento...

Conforme pasaron los semestres y leí algunos autores sobre lo que había que hacer, cómo registrar... Creo que ahora soy más observadora, pero me falta el análisis de esa observación, se me dificulta mucho (E1ALPR260216).

Los estudios y los aprendizajes en la Escuela Normal Superior, no parecen tener aplicabilidad en las prácticas docentes, sirven para conocer autores y teorías, para hacer ensayos; pero parece que no hay más; en todo caso los contenidos que se pueden aprender en la normal compiten con los que se pueden encontrar en las redes. *“En el internet encontramos todo”*:

Pero también es importante que nos fijemos en lo que aquí nos dicen. Porque aquí en la escuela nos hablan sobre los autores y nos hablan sobre teorías de aprendizaje y muchas teorías y muchos autores. Y eso también es importante porque, en el momento en que nosotros decimos o escribimos algún ensayo o cualquier cosa, nosotros vamos a necesitar sobre eso, sobre las teorías y sobre todo eso y nosotros vamos a necesitar a los autores para poder explicar el comportamiento que tienen los alumnos... o el desarrollo que han estado viviendo (E1ACM130217).

Lo que sí se aprende durante los cursos de la carrera en la Escuela Normal Superior y con lo que los estudiantes se llegan a familiarizar, es todo un lenguaje relacionado con las prácticas docentes, una especie de “aparato técnico conceptual” o terminológico que acompaña a las prácticas docentes. Hablar de prácticas docentes es hablar de una planeación. No se practica sin una planeación previa, y lo primero que hay que elaborar es la “planeación”, muy laboriosa y compleja. Prácticamente todos los estudiantes la mencionan y se refieren a ella, aunque casi no la mencionan como instrumento de consulta o de referencia durante las actividades de las prácticas docentes.

Parece que el significado y el sentido de la planeación no llega a hacerse explícito, o se pierde al desconectarse de la realidad y convertirse en un mero recurso o requisito administrativo para acudir a las sesiones de práctica.

Junto con la planeación y casi siempre, como parte de ella, se habla de “propósitos” (no objetivos), “aprendizajes esperados”, “contenidos”, “práctica docente”, “control del grupo”, “estrategias”, “competencias”, “constructivismo”, “dinámica”, “adolescente”, “desarrollo”, “recursos”, “aprendizaje”, “evaluación”,

“sistematización”, “rúbricas”, “ruta de mejora”, “ambientes de aprendizaje” y muchos otros términos propios del lenguaje que se maneja en los enfoques teóricos de la pedagogía y de la didáctica insertadas en el actual currículum de la formación profesional para la docencia.

Los estudiantes parecieran querer manifestar que manejando este lenguaje están ya incorporándose al enfoque actual de la enseñanza y de la educación en la escuela secundaria. En las prácticas docentes aparecen pocos indicios o evidencias de la aplicación práctica de dichos términos; y en sus referencias discursivas durante las entrevistas casi no se llegan a mencionar.

Para algunos surge la incertidumbre, el temor ante los adolescentes, aunque se habla de ellos de memoria y con una imagen ya convencional:

[...] pues acá son de secundaria, a lo mejor ya me va a ser más... más bonito trabajar con ellos. Y sí, a lo largo de las prácticas y todo lo que he hecho aquí sí me ha... me ha sido como muy bonito trabajar con estos chicos, aunque están en la adolescencia, pues sí es una edad muy difícil para ellos; pero pues, si nosotros los sabemos guiar, ellos van a controlarse y a estar bien en el salón porque, pues si nosotros les estamos dice y dice: Ya cállate, ya siéntate, o ya ponte a trabajar y todo eso. Ellos menos lo van a hacer (E1ACM 130217).

En esta cita, el entrevistado pone en evidencia la necesidad de un aprendizaje práctico, un “saber en la acción”, al decir: “si nosotros los sabemos guiar”. Aparece también la preocupación por el “orden” y el “control”: “ellos van a controlarse y estar bien en el salón”.

El estudiante sabe que no es suficiente con repetir e insistir: “ya cállate, ya siéntate, o ya ponte a trabajar y todo eso. Ellos menos lo van a hacer”. Parece evidente que el practicante no sabe o no está seguro de qué, ni cómo hacer, que no hay recetas ni fórmulas mágicas, que implica una seria reflexión sobre el actuar del docente y su propuesta de acción y de trabajo para el alumno, con base en unas relaciones y una interacción activa, dinamizadora y de respeto donde se promueva una verdadera acción personal. Tampoco se trata, precisamente de aprendizajes teóricos sobre la acción, sino de aprendizajes y saberes “en” la acción.

A estas alturas de tercer grado, se podría esperar que ya tienen un conocimiento más analítico y fundamentado de los adolescentes y no tanto el del sentido común o las generalidades que cualquiera podría decir sobre los adolescentes.

Para algunos estudiantes normalistas, las prácticas docentes constituyen un contraste con la dinámica académica y con los contenidos que se estudian en la normal; las prácticas docentes son el verdadero reto de la formación como docentes. No siempre queda clara la aplicabilidad de lo estudiado en la normal durante las prácticas docentes en la secundaria.

[...] pues principalmente allá en las... en las secundarias, porque aquí en la normal nada más nos dan, o sea, cierta información sobre planes de estudio sobre cualquier materia; pero eso, nosotros no lo podemos ir a aplicar allá en la secundaria. Entonces donde verdaderamente está el reto es allá (E1ACM130217).

En esta cita, el practicante vuelve a poner en evidencia la necesidad de ese aprendizaje, de ese saber en la acción, ante las situaciones reales vividas en la práctica docente.

Hay estudiantes que plantean la relación entre teoría y práctica como contraste y hasta como oposición:

[...] solamente recalcar este aspecto de que... muchas veces... lo que se ve aquí en la escuela normal, las teorías que aprendemos, todos los contenidos o las propuestas de los autores, los pedagogos, etc. Son el (enfaticando) ideal, es como (con énfasis especial) lo que debería de ser; pero cuando llegamos a la escuela secundaria, la realidad es otra, y muchas veces es complicado hacer que esta realidad sea la ideal, la que dicen los autores de lo que está escrito en papel. A veces a mí se me complica hacer eso porque, por ejemplo: (alterando la voz) la clase ideal, trabajar con veinte alumnos, la realidad es otra, la escuela secundaria, la matrícula escolar es excesiva. Trabajo con 45, 50 alumnos y las sesiones, como le digo, son de 50 minutos, a lo máximo, entonces, un minuto para cada estudiante, es muy difícil. Entonces no siempre puedo aplicar lo que los teóricos o los pedagogos dicen, es muy complicado hacerlo [...] Otras teorías dicen que... Bueno la del constructivismo: "que el alumno construye su aprendizaje". Sí, pero si por parte del alumno no hay iniciativa, ni siquiera tenía ganas de ir a la escuela

ese día, no va a tener actitud de formar... de crear su aprendizaje... por más que el docente le proponga actividades o haga diseños... (E1CHP150317).

Para esta practicante, parece claro que la clave es llegar a activar la interioridad del alumno, y esto no se puede hacer desde fuera, penetrar y querer manejar lo que algunos autores llaman la “subjetividad”, la vida interior, de donde procede la verdadera acción del sujeto y de la persona.

Otro aspecto de contraste entre lo que se estudia en la normal y lo que requiere o exige la práctica docente son los contenidos. En la escuela normal se estudia la enseñanza (la didáctica) de las materias; pero no los contenidos de esas materias que deben enseñarse en la secundaria.

[...] aquí nos dan materias como, por ejemplo... Bueno, nos dan la enseñanza de la Geografía ahorita; nosotros vamos a dar allá Geografía, pero no nos dan así como que los contenidos que los niños van a ver, o no nos dicen o no nos enseñan pues lo que, lo que nosotros les vamos a enseñar a ellos (E1ACM130217).

Para Alejandra, en esta cita, parece evidente la necesidad de que el docente domine los contenidos que pretende hacer aprender al estudiante. ¿Cómo diseñar o construir un proceso de aprendizaje para un alumno, si se desconoce el contenido de ese aprendizaje y el proceso para su adquisición o, mejor dicho, para su elaboración y construcción?

En ocasiones, al momento de verse frente al grupo y en la situación de explicar algún contenido o tema, se clarifica también en la mente del practicante, aun en asuntos que no parecían estar bien comprendidos.

[...] me ha pasado de que estudio, a veces se me dificulta comprender; pero ya ni modo, así me voy a dar clases y al momento de estar explicando, estar ejemplificando en el pizarrón es cuando comprendo. Entonces me he dado cuenta de que estoy aprendiendo al enseñar y mis alumnos he visto que también están aprendiendo... aprendo al enseñar (E1RTR010316).

Este practicante, Roberto, en esta cita está manifestando la experiencia de la práctica docente, que permite hacer explícitos los aprendizajes. Pozo (2014) lo corrobora al hablar del aprendizaje explícito: “El verdadero conocimiento en nuestra

tradición cultural, y con él el conocimiento escolar y en general el académico, es explícito, simbólico y analítico. [...] conocer y aprender requieren sobre todo saber decir, informar (explicar)..." (Pozo, 2014: 41).

Respecto al tipo de acciones significativas o deseables en las prácticas docentes, los estudiantes normalistas tienen concepciones diferentes y hacen diversas referencias, recordando sus propias experiencias como alumnos en grados inferiores. Parecen desconfiar de las sesiones donde predominan las lecturas y los trabajos escritos, las sesiones y exposiciones orales que duran varias horas, la enseñanza que ha sido calificada en ocasiones como "libresca". Tienden a descalificar este tipo de acciones en las prácticas docentes:

[...] yo quiero, pues, ser diferente a los demás maestros que... que yo tuve en la telesecundaria o en la primaria, porque, cuando yo estaba en la telesecundaria pues eran... los libros que ahorita llevan los niños. Fue la primera generación, ...ese año; pero entonces los maestros nada más nos ponían a hacer... ya cualquier cosa, y luego nos daban los libros de respuestas y... pues ya contestábamos nosotros. [...] es también muy tedioso para ellos estar ahí en la escuela todo el día, la mayor parte del día, mm... nada más escribiendo o nada más leyendo o cualquier cosa. Y también para nosotros, estar nada más ahí, sentados en el escritorio viendo lo que, lo que ellos están haciendo. Yo creo que deberíamos trabajar en conjunto con ellos y proponer pues actividades que les llamen la atención porque, mm... por ejemplo, dinámicas o, aunque les vay... vayamos a hacer preguntas, pero con una dinámica ya, que nosotros llevemos bien estructurada, los niños hasta se emocionan y hasta te empiezan a... se empiezan a acordar de todo y ya... después cuando tú les preguntas, se acuerdan de la actividad y ya, se acuerdan de las preguntas (E1ACM130217).

Hay un deseo de cambio en las prácticas docentes, un deseo de innovación, pero parece no estar claro el camino para ese cambio, ni el concepto mismo de innovación. Se desea cambiar, pero no se sabe bien cómo hacerlo. Sucede lo mismo en las escuelas secundarias donde practican, como en la escuela normal. Hay también una cierta protesta contenida:

[...] aquí en la normal nos tienen muchísimas horas al día, desde las ocho de la mañana, hasta las cuatro y media o cinco y media de la tarde, nada más con el receso de la mañana, a las diez. Entonces es como muy... tedioso que nos pongan clases de tres horas seguidas con el mismo maestro, que no nos dé un tiempo para respirar, o que no nos dejen ni comer alguna fruta o algo

que nos... [...] como muy cansado estar aquí todo, todo ese tiempo y estar ahí sentados en unas sillas que no son como estas, acolchonaditas... (E1ACM130217).

Las prácticas docentes se desarrollan conforme a un proceso que los estudiantes normalistas ya conocen y ya interiorizaron. Una estudiante enumera por orden los siguientes pasos:

[...] uno va allí y se pone allí en el grupo. Antes, pues tenemos que hacer las planeaciones (*paso 1*). Tenemos que estudiar los temas (*paso 2*), tenemos que hacer material didáctico (*paso 3*) si queremos llamar la atención de nuestros alumnos. Tenemos que... pues ir presentables (*paso 4*) y dar una buena impresión (*paso 5*) ante ellos, y trabajar con ellos (*paso 6*) (E1ACM130217).

Este procedimiento no es único ni es rígido. La misma estudiante da otra versión:

Esto, ya cuando pues nos dicen: Van a practicar en tal grado o tales materias, pues ya nosotros tenemos que irnos al libro de texto y ver ahí qué... (*paso 1*) Bueno, primero vamos a la visita previa y allí nos dicen más o menos qué secuencia nos va a tocar de cada materia de las que vamos a dar (*paso 2*). Entonces ya nosotros nos vamos al libro de texto y ya nos fijamos... (*paso 3*) Bueno, esta semana me van a tocar “ecuaciones lineales”, o investigar en internet todo lo más posible (*paso 4*) o las mejores maneras para enseñar eso porque, pues nosotros tampoco sabemos todo sobre Matemáticas, ni sobre cualquier otra, otra materia. Yo creo que es muy importante que estudiemos esos temas (*paso 5*) y nos preparemos para las posibles preguntas que los alumnos nos van a hacer (*paso 6*) [...] por eso nosotros tenemos que, pues estudiar independientemente de aquí de la escuela (normal) (*paso 7*), este, los temas que nos hayan tocado (E1ACM130217).

Algunos estudiantes intentan probar en sus prácticas docentes ciertos supuestos teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Vicente Olvera reporta:

[...] les planteo una situación y lo hice una vez para darme cuenta, para... ¿cómo se dice?...para corroborar que realmente sí funciona, un ejemplo dentro de Matemáticas, una situación problemática que esté relacionada con su entorno, con el campo, vaya, y una situación que ellos desconozcan, con datos que ellos desconozcan, por ejemplo, de tecnología o de una ciudad más urbanizada y es una gran diferencia el comportamiento que ellos toman, el interés que demuestran, cuando ellos conocen lo que están trabajando, lo que van a resolver...

[...] en una reflexión que hacía yo, decía que el maestro debe abrir la mente del alumno para que este no se quede solo con lo que conoce, sino que salga a conocer, es decir, que no se encierre en su mundo, sino que tenga una perspectiva más amplia... [...] yo mismo entro en conflicto, porque no sé qué sea mejor para el alumno... (E1VO150418).

Parece ser que el conflicto de Vicente es cómo presentar los temas nuevos, a partir de lo conocido, sin encerrarse en ese contexto y reflexiona sobre cómo ir de lo conocido a lo desconocido.

Ir preparados para las prácticas docentes significa también, entre otras cosas, prever las preguntas que te puedan hacer los alumnos y llevar los ejercicios previamente resueltos, así como conocer los procesos, de modo que, si se presenta algún error, se pueda revisar el procedimiento para detectarlo y corregirlo junto con los alumnos. Al momento del error, Alejandra se da cuenta; pero cuida de no exhibirse ante los estudiantes. No puede ocultarlo mucho tiempo y cuando los alumnos se dan cuenta, propone repetir el procedimiento. La ventaja de ir preparado y la seguridad que da el conocer lo que se pretende realizar en el aula con el grupo.

También significa buscar información y elaborar material didáctico y, sobre todo, acompañar a los alumnos, de modo que sientan a su lado al maestro durante la tarea:

[...] porque podemos nosotros mismos buscar información en el internet. En el internet encontramos todo. Existen tutoriales de todo. También podemos encontrar ahí mucho material. Y todo eso para irnos consolidando más, porque, yo creo que a los alumnos no les gusta una clase que... donde el maestro nada más vaya y les diga: Hoy van a hacer esto, o les voy a dictar tal cosa o vamos a hacer estas preguntas o hagan un resumen. Yo creo que los chicos aprenden más cuando el maestro está ahí con ellos. Me pasaba en las últimas prácticas que me ponía a ayudarles a los niños. Ya cuando se despidieron de mí, pues decían que era muy bonito que yo me involucrara en su trabajo y no me quedara nada más sentada en el escritorio, o que, les ayudara pues y les guiara bien (E1ACM130217).

Este proceso de acompañamiento por parte del docente practicante, es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes de secundaria; pero no es fácil, la practicante reconoce la necesidad de acompañamiento a los estudiantes de secundaria, las limitaciones de tiempo. Todo ello es parte de la complejidad de la

práctica docente. Hay que identificar y apoyar las distintas formas y estilos de aprender de los estudiantes, la necesidad de considerar todo esto en un proyecto de docencia que contemple llegar y lograr los aprendizajes esperados y, en todo ello, el dilema de muchos docentes: ¿avanzar y cumplir con los contenidos del programa establecido, o cumplir con los estudiantes y asegurarse de avanzar en sus procesos de aprendizaje y formación? La conclusión de la practicante es definitiva: “No llevo prisa”.

[...] y, por ejemplo, no puedo estar todo el tiempo con el estudiante para saber si el aprendizaje que adquirió es significativo para él, si realmente lo está aplicando en su vida cotidiana, porque pues ya no puedo comunicarme después de la sesión de clase o después de que salen de la escuela... Eso es lo que a mí se me dificulta [...] hay que tener esa consciencia de que no siempre se puede llegar al ideal, y que hay muchas fallas dentro de la práctica. El punto es aquí, seguir mejorándolas, tratar de, con lo que tenemos, construir algo bueno, no sé... [...] no tengo tiempo de evaluar porque ni siquiera tengo tiempo de que los alumnos terminen la actividad en el aula, entonces lo que yo hago es adecuar las sesiones y si los alumnos no logran terminar... porque no puedo darles cinco minutos para que hagan la actividad. Eso requiere más tiempo.

Debo de estar consciente de que cada quien aprende a su manera... además de que tienen distintos canales de aprendizaje, entonces lo que hago es adecuar mis sesiones y aunque me atrase... No es lo ideal, porque no termino de ver mis proyectos, pero prefiero mil veces atrasarme, a dar por hecho de que sí lo aprendieron, de que sí quedó claro y seguir. Yo prefiero atrasarme. [...] si no terminan la actividad, en la siguiente clase la retomamos, la evaluamos y seguimos, o si realmente no se pudo generar un producto escrito en la sesión, pues en la siguiente se puede manejar... En ese aspecto yo así lo tomo, yo así lo considero. No llevo prisa (E1CHP150317).

También es necesario preparar diversas actividades para proponer a los alumnos durante las prácticas y, para ello no hay una línea; depende solo de la creatividad de cada practicante:

Pero me fijé en las prácticas que, a los chicos, o sea... En Historia yo les llevé muchas dinámicas. Una dinámica de “empatía” para que se pusieran en el papel de los españoles y en el papel de los indígenas y todo eso... Ajá. Entonces eso a ellos les llama la atención... Al principio no querían ser los indígenas; todos querían ser los españoles, pero a ellos como que se les hace más fácil aprender de esa forma y no nada más estar leyendo y leyendo y leyendo todo lo que dice el libro; sino que, esas actividades como que los,

les levanta el ánimo, no sé... pero hasta en las preguntas les ponía yo cualquier dinámica mm... para formar parejas y la pareja última era la que le hacía la pregunta y también, me respondían muy bien... (E1ACM130217).

Se podría pensar que el efecto de estas actividades es aleatorio. Fueron pensadas e inventadas a partir de la inventiva de la practicante. En esta visión, las prácticas docentes parecen ser un campo de aplicación dependiente de la creatividad de cada practicante. No queda expresado el supuesto lógico, psicológico o didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje; parece que se trata solo de cambiar la dinámica e introducir nuevas formas de actividad. Sería interesante revisar estos aspectos en forma reflexiva y analítica para descubrir las dimensiones didácticas en estas formas de docencia. Con lo dicho, parece que hay que disponer de una buena cantidad de actividades, “dinámicas”, de las cuales echar mano en el momento necesario. La misma estudiante parece expresar esto al decir: “ya tengo allí una lista de todas las dinámicas y de todo eso...entonces eso ya, como que ya lo tengo identificado pues...” (E1ACM130217).

Para ejemplificar algunos de los aspectos hasta aquí planteados, y destacar su presencia en una sesión real de práctica docente con una de las estudiantes normalistas que participaron en este estudio, se presenta a continuación un ejemplo breve y parcial, por la falta de espacio, de un análisis de las acciones ocurridas, observadas y recuperadas mediante un registro, en una sesión de práctica docente en una escuela secundaria. Se asume de inicio que no es posible agotar mediante el análisis, todo lo ocurrido en una sesión. Mucho menos es posible identificar los significados posibles o los asignados por los participantes para cada una de sus acciones. Aunque el análisis pretende llegar hasta la interpretación de significados, el autor está consciente de que se trata de un intento y de una aproximación.

Cabe hacer algunas advertencias previas para la lectura del análisis: Ante todo, se trata de una sesión real. El registro completo se puede encontrar en el anexo no. 3 de este documento. Aquí se ha tomado solo una parte de dicha sesión, al principio de la misma. La sesión tuvo una duración total de 42 minutos y la parte aquí extractada y analizada comprende aproximadamente los primeros 6 minutos (El tiempo aparece señalado en el registro). Es el inicio de una clase de Español en

3er grado de secundaria. La sesión ocurrió el jueves 4 de octubre de 2018 a las 12:00 horas.

El análisis se presenta en cinco columnas: en la columna central se registran las acciones ocurridas y observadas. Se advierte que lo registrado es apenas una parte de lo ocurrido. Seguramente la mayor parte de las acciones escaparon a la vista y al oído del observador. Quedaron registradas sobre todo las expresiones de los participantes, maestra y alumnos. Muchas expresiones y palabras se perdieron por falta de claridad o de volumen de la voz de los participantes, o por los ruidos y murmullos casi constantes en el grupo. Se intenta también hacer descripciones y acotaciones sobre algunas de las acciones y movimientos observados. Todo, desde el punto de vista del observador, quien realmente, está interpretando.

En la primera columna se trata de identificar las acciones como unidades mínimas de la práctica docente, en congruencia con lo planteado en el capítulo 3. Las acciones son expresiones y participaciones numeradas; se registran un total de 59 acciones durante los minutos analizados. Cada acción numerada viene acompañada de una abreviatura que se refiere al sujeto de la acción: Ma es la maestra practicante, aa y ao son alumna o alumno que actúa o dice algo, aas y aos son alumnas o alumnos cuando son varios los actores participantes.

La segunda columna registra escuetamente una descripción simple o enunciación de la acción o de la participación registrada y como fue percibida por el observador.

En la cuarta columna se intenta un análisis de las acciones registradas. Dicho análisis supone un señalamiento de la posible función de la acción referida o de la relación que entre sí guardan distintas acciones. Siguiendo a Zabala (2000), se intentó identificar secuencias de acción, agrupando en unidades mayores las acciones referidas a un momento o a una parte del proceso de la sesión. Se identificaron seis secuencias de acciones, mismas que se pueden seguir en el análisis.

En la quinta columna, se intenta la interpretación o la búsqueda de significados de las acciones de la práctica docente. Prácticamente todos los casos aparecen con un signo de interrogación, ya que no se puede asegurar el significado o el sentido que los demás atribuyen a sus acciones y a sus palabras. Tal vez, ni con una entrevista posterior en busca de explicaciones, sea posible determinar los verdaderos significados. Conviene aplicar algunas de las ideas de Schütz (1993), citado y recuperado en capítulos anteriores cuando dice que toda acción cuando ocurre es ya significativa y que cuando hay dos observadores, de una acción, hay tres significados.

Ejemplo de análisis de acciones de la Práctica Docente, a partir de un registro de observación

Acción	Descripción	Registro de lo observado	Análisis	Interpretación ¿significados?
1 aos.	entrada	12:10 Inicio de la sesión Los alumnos van entrando libremente y se van ubicando en sus lugares. Hablan entre ellos.	1ª. Secuencia de inicio, Movimiento natural	Inicio de sesión
2 Ma.	ordena	Ma. (En voz alta, casi grita) A ver ya.. sentados... Es la segunda vez que les hablo.	Intervención de la maestra buscando imponer orden.	Intento de búsqueda de condiciones para iniciar clase ¿disciplina?
---	---	---	---	---
3 aos.	hablan	Algunos alumnos hablan.	2ª. Secuencia Tarea de ayer para hoy	
4 Ma.	interroga	Ma. ¿Trajeron la tarea?		Pedir tarea ¿preocupación?
5 aos.	responden	Varios responden. Se oye un claro "No" de algunos. Algunos alumnos hablan. Se entiende un: Aos. "¿Era para hoy?".	El primer asunto de la sesión es la tarea del día anterior que deberían traer para hoy.	¿presión? ¿prioridad? ¿indiferencia? ¿incumplimiento desinterés?
6 Ma.	Responde con pregunta retórica	Ma. A ver ¿Cómo les iba a decir que era para la próxima semana si la próxima semana yo no vengo?		

7 aa.	Respuesta evasiva	Una alumna: Era para el viernes.		¿distracción?
8 Ma.	Afirmación enfática	Ma. Era para hoy. Era para... (remarcando) hoy.	Énfasis, fuerza	
9 aos.	Insisten	Algunos alumnos repiten: "Era para el sábado".	No se evidencia seriedad sobre la tarea.	¿mofa? ¿cinismo?
10 aos	hablan	Los estudiantes hablan en voz alta y no se puede entender lo que dicen. Alguno comienza una frase: "Yo no pude porque..."	No hay un diálogo directo, formal.	¿accidental? ¿superficial? ¿periférico?
11 ao	intenta excusa	A otro se le entiende: "Yo sí la traigo..."		¿excusa?
12 ao.	afirma sin fuerza	muchos hablan y no se entiende todo lo que dicen.	Intercambio de expresiones diversas, sin continuidad discursiva lógica.	Afirmación débil ¿Temor a "evidenciarse"?
13 aos	hablan	Ma. Los que traigan su... (con un grito:) A ver Ya!! Guardando silencio... (Se dirige a alguno en tono de regaño). No traes la tarea y todavía estás platicando.	Termina la secuencia, sin cierre. No hay registro de tareas cumplidas. No se indica qué hacer con las tareas. Queda "en el aire".	Inseguridad Intento de retomar control
14 Ma	inicia indicación, ordena	Un par de alumnos contestan: "Yo sí la traigo".		¿justificación?
	reclama	Una alumna: "Yo también".		¿refuerzo? No se han tratado asuntos de contenidos, solo adjuntos o instrumentales.
15 aos	informan			
16 aa	completa			
---	---	---	---	---
17 Ma	Nueva indicación	Ma. A ver. Ya sáquenlo por favor...	Comienza 3ª secuencia. Se pide el libro de Español y se pretende enlazar con la actividad anterior, ayer.	¿qué sigue?
18 aos	hablan	Los alumnos siguen hablando entre ellos.		Búsqueda de un nuevo inicio de un asidero.
19 Ma	pregunta a uno	La maestra pregunta a alguno: ¿Tú sí lo traes?		Duda ¿expectativa?

20 Ma	Entre pregunta y afirmación	Ma. (Entre el hablar de los alumnos) Aquí tienen su libro de Español o lo traen en su mochila...	No se verifica quiénes traen el libro.	¿desinterés?
21 Ma	Pregunta firme	A ver ¿qué estuvimos haciendo ayer? (Repite la pregunta:)	Cambio de tono como reinicio.	Intento de retomar asunto, ¿contenido?
22 ao	Respuesta	Se escucha un: Nada.		Intento de diálogo, ¿escucha?
23 Ma	Repite pregunta	¿Qué estuvimos haciendo ayer muchachos? (Entre las voces) ... el trabajo... la tarea. ¿Mande? (Tratando de escuchar a alguno).	Segundo planteamiento de la maestra: "¿Qué estuvimos haciendo ayer?"	
---	---	---	---	---
24 Ma	Plantea	La segunda parte del poema... ¿Cómo se llamaba el poema?	Comienza 4ª secuencia: recordar lo que se hizo el día anterior y entrar en materia.	Se comienza a manejar contenido, recuperando información del día anterior.
25 ao	Responde	Algún estudiante contesta: El brindis del bohemio.		
26 Ma	Repite y confirma	La maestra repite confirmando: El brindis del bohemio.		
27 Ma	Cuestiona	Y ¿de qué corriente era este poema?	Se llega al tema de contenido, aunque no ha habido introducción o presentación del asunto o tema, ni oral ni por escrito.	
28 aos	Responden	Algún estudiante casi grita entre otros que contestan: "Realismo".		Concepto: realismo
29 Ma	Cuestiona	Ma. Y ¿por qué del realismo?		
30 ao	Responde	Un alumno: Porque hablaba sobre la vida de un borracho y eso pasa todos los días...		
31 Ma	Refuerza	Ma. Eso pasa en la vida real... (Vuelve a gritar:)		
32 Ma	Utiliza pregunta para llamar la atención.	A ver... ¿Qué más vimos ayer... ustedes? (Entre el hablar de varios alumnos...)	Recuperación de información	

33 Ma	Continúa recuperación	Estuvimos rescatando aspectos de este poema. Y había palabras que ustedes no entendían y yo se las decía... y a partir de lo que nosotros estábamos rescatando es la interpretación (se oye un Shh de alguien). (La maestra se dirige a alguno:) Siéntate bien.	Breve explicación	Aspectos de un poema Vocabulario
34 ao	Explica			Interpretación
35 Ma	Pide silencio.		Ruptura	
---	---	---	---	---
36 Ma	Indaga	Los que traen su poema... Levanten la mano los que trajeron la tarea.	Inicia 5ª secuencia. Vuelve el tema de la tarea; había que traer un poema.	El poema de la tarea
37 aos	Responden	Varios estudiantes dicen: "Yo". Yo sí traigo el poema.	No hay un control real y preciso de quienes traen la tarea.	
38 Ma	Indaga	Ma. ¿Quién lo trae?		
39 ao	Trata de informar	Se oye un alumno: Yo lo traía, pero...		
40 Ma	Plantea, propone.	Ma. Ahorita lo que voy a hacer... Les voy a leer... A ver... Guardando silencio. Niñas allá...	Ruptura	Ruptura para buscar orden y atención.
41 Ma	Llama la atención			
42 aas	Hablan	platiconas... (Siguen las voces) Aquí también... Si me escuchan... Lo que vamos a hacer ahorita es que yo les voy a leer un fragmento de un poema y ustedes tienen que poner atención porque quiero que rescaten algunos elementos. Por ejemplo, quiero que presten atención en cómo yo lo estoy	Otro momento: Ahora la maestra anuncia lo que va a hacer. Describe y propone una acción o secuencia: lectura, rescate,	Propuesta de acción: lectura, identificación de elementos, modelo de lectura,
43 Ma	Continúa llamado			
44 Ma	Anuncia			

45 aos	Voces, risas	leyendo para que ustedes después, con el poema que trajeron hagan lo mismo. O sea, quiero que rescaten el sentimiento del protagonista... (Distracción no entendible con alguno. Risas. Luego la maestra comenta:) Ya cálmense.	observación, imitación. Parece que aquí comienza realmente la clase, 6ª secuencia, con estas acciones.	imitación, identificación de sentimiento del protagonista.
46 Ma	Llama a la calma.	12:15	Nueva ruptura	Interrupción
47 ao	Pregunta Recrimina Explicación	¿Qué es ese ruido? ¡Gracioso! Algún estudiante da una explicación sobre lo sucedido: “Me agarró”. (Se oye un silbido y otros ruidos, golpes en una mesa).	Incidente distractor	¿Qué pasó?
48 aos	Ruidos, silbidos	Ma. (Retoma el intento de lectura. Lo hace en la pantalla de su celular) A ver... El poema se llama	Me llama la atención que la maestra lea el poema en su celular.	Esfuerzo de reinicio
49 Ma	Reinicia lectura	Comunica el título del poema, indaga.	Trata de despertar interés sobre el poema.	El título como indicio del contenido.
50 aos	Participan, preguntan.	“Llovimos tanto que me ahogué” O sea... ¿a qué les suena? ¿A qué les suena este poema? Algunos alumnos: “A que llovió” Otros preguntan: “¿Qué?”	Comienza un intercambio de ideas maestra-alumnos.	
51 Ma	Repite	La maestra repite: Llovimos tanto que me ahogué.		
52 aos	Participan	Algunos alumnos aventuran interpretaciones: “Yo. Yo...” “Que llovió tanto que... lloré.”	Aportes de los alumnos.	Conjeturas
53 Ma		Dice una mujer: “Que lloré tanto que...” Ma. ¿Se acuerdan...? (elevando el tono		

54 aos 55 Ma	Retoma y pide recordar y recuperar. No responden. Explica,	como para llamar la atención) A ver... ¿Se acuerdan que ayer les dije que el análisis de un poema, la interpretación se hacía... con base a las figuras retóricas que ustedes ya conocen ¿sí?... ¿se acuerdan? (No hay respuestas) Entonces este... desde el título ya nos encontramos allí con una metáfora: Lloramos tanto que me ahogué. Literalmente ¿una persona puede llorar así tanto como para ahogarse? Los alumnos comentan: “Se ponen una (inaudible) en la boca”. Otra dice: Puede ser que... Dice una niña: “Se sintió muy mal...” Ma. Guardamos silencio... les empiezo a leer... un pedacito nada más... y a partir de ahí, nosotros empezamos a trabajar ¿va? Cuando todos estén en silencio...	Aportes de la maestra sobre el asunto. Busca suplir la falta de respuestas con la continuación. Toma una hipérbole como metáfora.	Análisis e interpretación de un poema. Figuras retóricas. Pasar por alto el silencio y dar por hecho un aprendizaje no comprobado. Pregunta para evidenciar.
56 aos	Pregunta para evidenciar. Aportan respuestas.			
57 Ma	Pide silencio y continúa.		No toma en cuenta las aportaciones y continúa.	Diálogo que acaba siendo monólogo de la maestra.
58 aos	Anuncia actividad. Pide silencio otra vez. Callan	Momentos de silencio no total, en espera de continuar la lectura... Ma. Sigue leyendo:		
59 Ma	Retoma lectura.	<i>La tormenta me sorprendió contigo atrapada en la mirada,</i>	Lectura en el celular	

		<i>lanzando botellas al mar llenas de besos que nunca llegaban, que se extraviaban, que se equivocaban de puerto, [...]</i>	La lectura completa duró 65 segundos.	
<p>Fin del ejemplo de análisis de una parte de las acciones de la práctica docente a partir de un registro de observación. El registro de la sesión completa, aunque sin análisis, se puede consultar en el anexo 3 de este documento.</p>				

Elaboración del autor, a partir de lo expresado en el capítulo 3.

Sobre las acciones de la práctica docente recuperada en este registro se pueden hacer algunos señalamientos: Se puede destacar, en primer lugar, que la maestra practicante tiene más de treinta participaciones, de 59 registradas; diez de estas participaciones son órdenes, casi gritos, o llamadas de atención, dos de ellas se pueden identificar como recriminaciones a algún alumno; hace muchas preguntas (11 veces) y cuestiona a los alumnos, a veces, tratando de recuperar información o acciones anteriores, a veces, parece dudar. Tres veces repite, confirma o refuerza lo dicho por alguien sobre el asunto que se trata, otras tres veces da indicaciones o hace propuestas y solo dos veces explica algo del contenido. Parece pues, no haber duda de que ella es quien conduce la sesión; interviene mucho tratando de lograr un orden para la clase. Solo dos veces lee, la primera como inicio de lectura del título, y la segunda hace completa la lectura de un poema. Llama la atención que lo hace en su celular, igual que varios de los alumnos, aunque había preguntado por el libro de texto.

Por su parte los alumnos intervienen las otras 28 veces, ocho de ellas se registra que hablan o hacen ruidos o murmullos. En una ocasión hay risas y silbidos en una cierta hilaridad, tres veces responden en tono de mofa o evasión a las preguntas de la maestra sobre el libro o sobre la tarea, una vez son las alumnas las que hablan, ganándose así de la maestra el calificativo despectivo de “platiconas”. Hay siete respuestas con excusas banales o evasivas. En general los alumnos parecen no tomar en serio la clase. Hay ocho respuestas positivas de algunos

estudiantes y uno que con un “shh...” pide silencio para escuchar. Otro alumno da una explicación de un concepto planteado por la maestra. Solo dos veces se produce silencio en el grupo, una de ellas es cuando, ante una pregunta de la maestra, nadie tiene una respuesta y otra cuando comienza la lectura.

Es importante hacer notar que la parte analizada corresponde a los primeros seis minutos de la sesión observada y registrada. No hay un saludo ni una introducción a la clase o al tema a tratar. No se da a conocer, como en otras sesiones observadas, el propósito de la clase. En algunos momentos, la maestra comunica lo que quiere hacer. Pregunta sobre la tarea y sobre el libro de texto; pero nunca concreta una verificación de quiénes trajeron la tarea o el libro de texto; finalmente leen en los celulares. No se registra, por lo menos en esta parte del análisis, el final de la clase y no se pueden hacer comentarios sobre los posibles aprendizajes alcanzados. El objetivo de la muestra es solo presentar un intento de análisis de acuerdo a lo que se plantea en el capítulo 3.

Se advierte también que la interpretación que hasta aquí se ha aventurado y los posibles significados son hipotéticos y tentativos. Los posibles significados se han puesto con signos de interrogación, porque se presumen desde los convencionalismos de las clases llamadas tradicionales. Se asume que, para llegar a los verdaderos significados, habría que preguntar y dialogar con los participantes, tratando de que den cuenta de sus acciones y de sus intenciones. Según Schütz, son las intenciones de los actores, las pistas para la asignación y construcción de los significados. Es en el proceso de la reflexión sobre las propias acciones, según Weber, donde adquieren el carácter de conductas racionales, teleológicas, orientadas a valores, conductas motivadas, intencionadas y, por lo tanto, inteligibles y significativas. Esta toma de conciencia sobre las acciones no se buscó en un encuentro con los participantes de la sesión, de modo que quedan ante el observador como meras conductas “efectuales” (Schütz) de hechos ocurridos.

Las preguntas sobre los significados siguen en el aire, pero contribuyen a profundizar y completar el estudio y lograr una mayor comprensión de las acciones de la práctica docente. Es muy posible que, por falta de esa toma de conciencia,

para los estudiantes, la clase haya sido solo una forma de pasar el tiempo y que, aun para la maestra practicante la clase haya sido una forma de llevar a la práctica una idea muy general de actividad. El gran reto de los docentes, como docentes y como educadores es hacer ese llamado a la conciencia de los estudiantes para hacer significativas sus acciones. Esto exige mucho más que un análisis de la práctica. No solo se trata de comprender las acciones, sino de transformarlas.

Otro aspecto a analizar, según la propuesta de Bazdresch (2000), es el de las subjetividades. Hubiera sido deseable, a través de la observación dar seguimiento a las acciones de algún alumno durante la sesión de clase observada, o tal vez tener alguna conversación con alguno o algunos de ellos. Algunos alumnos muestran comportamientos que dan indicios de que la clase parece ser un espacio de entretenimiento en el que actúan como en un juego, a la expectativa de algo que pueda resultar divertido y solo algunos parecen intentar por momentos participar en la clase y responder a lo que pide la docente, y lo hacen con respuestas incompletas, un tanto veladas, como no queriendo ponerse en evidencia ante los compañeros, de que están tratando de participar. Por su parte la docente practicante parece preocupada por lograr un cierto orden para desarrollar su contenido principal: la lectura oral y el intento de comentario y análisis de un poema. Su preocupación parece oscilar constantemente entre llamar la atención de los alumnos a lograr cierto orden exterior y hacer la lectura del poema. La intersubjetividad se desenvuelve entre ese juego de orden-desorden y el estudio de un tema que no acaba de darse.

Hay otras sesiones de observación; ninguna sesión es igual a otra y cada una presenta características particulares y específicas. Otro ejemplo puede ser la práctica docente de Miguel, estudiante normalista practicante de la especialidad de Matemáticas. Aquí se presenta resumida una de sus sesiones en la Escuela Secundaria General "Efraín Huerta" del municipio de Silao, Gto. con un grupo de 3er grado, el 14 de noviembre de 2018, a las 11:20, después del receso de la mañana.

Llama la atención que el maestro practicante fue al patio de la escuela, donde se intenta hacer filas de todos los grupos, para acompañar a sus estudiantes al salón de clase. Otros maestros no lo hacen, esperan a sus alumnos en el aula o llegan después. Los alumnos parecen sentirse acompañados por el docente. Pasa lista de asistencia y los alumnos, que ya ocupan sus lugares van contestando “presente”. Llegan dos alumnas y piden al maestro si deja salir a las niñas de “la tabla” (para ensayar). Parece que se están preparando para el desfile del 20 de noviembre. Es apenas el intento de inicio de la clase.

Hay 29 alumnos y parece que no están todos. El Mo. (maestro) indica: Las que van a ensayar. Salen diez alumnas. Luego pregunta ¿Quieren hacer una dinámica? ¿Pero se van a portar bien? Tienen que seguir las instrucciones. A ver... hagan las bancas a un lado (Despejan el espacio del salón). Hagan dos equipos, rápido, que sean iguales. (Parece haber una tendencia de los profesores y, en general, de los adultos, a apresurar a los chicos. En este caso es contraproducente porque se generan gritos). Mo.: Guarden silencio. (a un alumno) ¿qué fue lo que te dije? El alumno contesta: Perdón. Sigue el maestro: A ver... Nombren un capitán.

Les reparte unas tarjetas, cada una tiene un número, una letra o un signo. Las indicaciones son sencillas: Yo les voy a dictar una ecuación y ustedes van a pasar al pizarrón y la van a completar con sus tarjetas. Al que gane le voy a dar un premio. Les vuelvo a repetir. No quiero que se avienten cuando vuelvan para acá. Los alumnos forman dos filas. El maestro escribe la fecha y dos nombres en ambas mitades del pizarrón: equipo negro, equipo azul. Luego ordena: Todos atrás de la línea. Listos, va. Este es un ejemplo: $x + 3 = 2$. Pasan los alumnos con sus tarjetas y forman la ecuación. $X + 5 = 0$. Siguen seis ecuaciones y van ganando puntos los que forman primero la ecuación. En cada caso, los alumnos se colocan todos al fondo del salón formando una sola línea para estar listos y correr al frente a formar la ecuación.

Termina el juego. Los alumnos se vuelven a ubicar en sus sillas individuales de paleta. El maestro Miguel explica la forma general de la ecuación cuadrática y cómo se llega a ella simplificando y sustituyendo términos. Llama la atención que

los alumnos, después de la agitación y el bullicio del juego están tranquilos, sentados y atentos a la explicación del docente en el pizarrón. ¿Fue un desahogo el juego? ¿Cómo es que a la agitación le sigue esta cierta tranquilidad? Lo cierto es que se ubican en sus lugares y siguen la exposición del docente. Los alumnos no conocen o no recuerdan los nombres de los términos, pero él se los dice y les pide que los anoten. Los alumnos copian en sus cuadernos lo escrito en el pizarrón:

Mo.: Para hoy, pongan la fecha de hoy y Clase 3, enseguida anoten el propósito de esta clase, se lo voy a dictar. ¿Ya les puedo dictar el propósito? Dense prisa (otra vez la prisa), ¿listos? Va. El tema es el mismo. Propósito: Asociar el valor del discriminante que forma parte de la fórmula general, con las posibles soluciones de la ecuación. Anoten como actividad: Identificar el coeficiente correspondiente de cada término de la ecuación. Vamos a hacer una tablita (la dibuja en el pizarrón con un ejemplo).

ecuación	Forma general	coeficientes		
		a	b	c
$3x^2 - 5x = -2$	$3x^2 - 5x + 2 = 0$	3	-5	2
(Ejemplo 1 del ejercicio)				
(Ejemplo 2)				

El maestro Miguel, docente practicante, explica el primer caso, como aparece en el ejemplo, escribe una serie de ecuaciones y pregunta: -¿Queda claro? Hagan los demás, por favor. Si tienen alguna duda me llaman-. Luego reparte dulces a los que ganaron y pide: -Dense prisa con la tabla...-. A los que perdieron les reparte otro tipo de dulces. Pasan varios alumnos a resolver las siguientes ecuaciones en el pizarrón, llenando la tabla. Han pasado cuarenta minutos. Termina el tiempo de la sesión de clase y regresan las alumnas del ensayo. El maestro Miguel pega etiquetas en los cuadernos que le presentan con la tabla terminada. Concluye la clase y se despide del grupo.

Como se puede ver, en esta práctica hay otra dinámica: acompañamiento del maestro al ingresar al aula, actividad muy ruidosa y agitada a la que sigue un tiempo de tranquilidad y trabajo que comienza con la presentación de tema y del propósito de la clase, seguida de explicación por parte del docente. El tema y el propósito parecen cumplirse. Al final, los chicos parecen satisfechos con lo realizado. Es muy posible que hayan aprendido a “asociar el valor del discriminante que forma parte de la formula general de la ecuación cuadrática con los valores de los discriminantes para las posibles soluciones de la ecuación. Además, han desarrollado actividad física y han recibido dos recompensas: un dulce y una etiqueta en su cuaderno.

El mismo tema o contenido a aprender se puede presentar de muy distintas maneras y cada practicante sigue su propio plan y su propia idea. Ponen en juego su creatividad para diseñar actividades y proponer acciones de aprendizaje.

En otra escuela secundaria general, a las 13:30 termina el descanso y los chicos entran al dar el toque. Una maestra pasa lista de presentes mientras van entrando. En el patio la banda de guerra comienza a practicar. La docente Evelia escribe en el pintarrón: Propósito de la sesión (en rojo). Luego se vuelve hacia el grupo y saluda: -Buenas tardes. En su cuaderno de “Mate” ponemos la fecha, 8 de octubre de 2019. Recuerden que en cada clase va a haber un propósito. –Y dicta- Propósito de la sesión, dos puntos y seguido. Que el alumno conozca la fórmula general... (Comienza a escribir con negro, mientras sigue dictando) y la aplique para resolver una (subiendo el volumen de la voz) ecuación cuadrática. ¿Habían escuchado antes de la fórmula general? Las ecuaciones cuadráticas son de segundo grado y la fórmula es... $x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$ (la escribe en color azul y continúa:) En las ecuaciones cuadráticas tenemos dos incógnitas, una elevada al cuadrado y otra... (completa la fórmula en el pintarrón). ¿Quién me puede decir qué son a , b y c ? (y continúa sin esperar una respuesta) El signo + y – nos está indicando dos operaciones: Se tiene que hacer una suma y una resta. (luego escribe con color verde mientras pronuncia fuerte) Incógnita.

Ma. Continúa: -Más adelante la vamos a aplicar... Vamos a hacer unos ejercicios primero. Vayan levantando la mano los que vayan terminando. Vamos a hacer una tabla-. Los alumnos escriben en sus cuadernos. La docente camina por el pasillo central y llega al frente para trazar seis líneas verticales que forman siete columnas y las va llenando: $a = 1$, $b = 2$, $c = 1$

Ecuación	b^2	$4ac$	$b^2 - 4ac$	$\sqrt{b^2 - 4ac}$	$-b$	$\frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$
$x^2 + 2x + 1 = 0$	4	4	0	$\sqrt{0}$	-2	$\frac{-2 \pm \sqrt{0}}{2}$
Para llenar						

Vamos a poner atención. Lo difícil es identificar... Me está indicando aquí que tengo que hacer una resta (Señala la cuarta columna). Es la ley de los signos. Van a trabajar por parejas con un compañero de al lado. (Luego la docente reparte hojas blancas). ¿Qué es lo único que van a hacer? A sustituir... Para que no se confundan voy a escribir aquí las ecuaciones 1, 2 y 3. (Luego eleva nuevamente el volumen de su voz) ¿Están teniendo dificultades en la primera? Vean en la tabla cuánto vale cada literal. Recordemos la ley de los signos. Vamos a reflexionar si un número negativo tiene raíz cuadrada. Eso lo van a pensar para mañana y me lo dicen.

Son las 14:07 y la clase de cuarenta minutos está por terminar. La maestra practicante empieza el cierre: Si no lo terminan lo van a dejar de tarea. ¿Sí lo quieren llevar de tarea? ¿A quién le gusta llevar de tarea? A nadie... (Ella misma se responde, aunque algunos alumnos dijeron: Sí). Para la próxima clase van a traer un gafete con su nombre para dirigirme a ustedes. Yo también voy a traer el mío. Atención, voy a pasar lista, tenemos poco tiempo. Digan "presente". Los que van terminando me dejan en el escritorio con su nombre y la fecha. Ok, los que acabaron pegan la hoja en su cuaderno. (Hasta este momento se desplaza por un pasillo lateral. Se deja de escuchar a la banda de guerra. Los alumnos empiezan a salir.) (RO1E081019).

La clase ha sido prácticamente un monólogo de la maestra. No hubo respuestas de los alumnos. Ella parecía seguir un guion previsto para la clase, desde que comenzó con el propósito y la fecha para seguir dando indicaciones y explicaciones mientras escribía en el pintarrón al frente de la clase. Fue una sesión difícil y tensa, aunque no hubo alboroto. El ruido de la banda de guerra, aunque no fue inmediatamente fuera del salón, no se dejó de escuchar. Los alumnos toleraron, tal vez porque era la última clase del día y estaban por salir. La practicante se mostró calmada, como si su principal preocupación fuera desarrollar el tema previsto. Alzaba la voz para destacar algunas expresiones, pero sin llegar a gritar.

En una conversación posterior a la clase, la maestra Evelia parece liberar y expresar su subjetividad, reconoce algo compungida: “No logré el objetivo: que resolvieran ecuaciones cuadráticas con la fórmula. Relacionar la realidad y la parte procedimental matemática –Luego, tratando de encontrar alguna justificación, explica: - Alumnos apáticos para participar. Un grupo muy social... platican mucho y se distraen... No hay que dejarlos descansar. Hay que dictarles” (E2E081019), En sus expresiones se puede apreciar cierta frustración y desánimo, entre la pena de haberse sentido observada y el deseo de haber realizado una práctica “exitosa”.

En estos ejemplos de prácticas observadas, registradas y recuperadas parece quedar claro que lo que los maestros pretenden enseñar y quieren que sus alumnos aprendan es el procedimiento para aplicar una fórmula matemática que no se sabe de dónde viene. Los practicantes lo presentan paso a paso ante los alumnos y piden que sean seguidos individualmente. Invitan a formular preguntas en caso de dudas. Si algún alumno llega a pensar el porqué de la fórmula, claro que no se atreverá a preguntarlo. La fórmula es algo ya dado, alguien la inventó o existe ya en el amplio repertorio de saberes matemáticos. Parece que no es necesario que los alumnos sepan cómo se ha construido. Se habla de Piaget y de Vygotski y los estudiantes normalistas se declaran constructivistas; pero hay que aprender a manejar una fórmula sustituyendo valores numéricos y haciendo operaciones simples de suma y resta. Los alumnos solo deben copiar, sustituir y encontrar resultados simples. ¿A esto se reduce el desarrollo del pensamiento matemático?

¿El propósito de “que el alumno conozca la fórmula general y la aplique para resolver una ecuación cuadrática” se cumple y se logra con estas acciones? ¿Con esto se hacen fáciles las matemáticas? Pareciera entonces que ser maestro y docente de Matemáticas solo es cuestión de manejar fórmulas, sustituyendo valores y presentarlo de tal forma que los estudiantes aprendan a hacer estas sencillas operaciones.

Cada maestro practicante llega con alguna preocupación dominante que puede explicar su comportamiento y su desempeño. Juan Torres, otro estudiante normalista practicante, con la misma clase de Matemáticas, el 11 de octubre de 2019, en la misma escuela y con otro grupo de tercero de secundaria a las 15:10 expone su tema comenzando por escribir el propósito de la sesión: Resolver ecuaciones cuadráticas..., ante doce alumnos, ocho mujeres y cuatro hombres, que hablan mucho entre ellos. Mientras señala los pasos del procedimiento, llegan otros ocho alumnos con otro maestro. El practicante Juan comete un error que es corregido inmediatamente por una alumna. –“¿Por qué 49 si la raíz es 7?”- Se oyen muchos comentarios, además, el maestro borra con su mano (¿nerviosismo?). Los alumnos suben el volumen de su voz y el maestro casi grita: -Cópíenlo para que les sirva de referencia ahorita que les ponga otras. ¿Ya puedo borrar? - Escribe luego dos ecuaciones e indica: En su cuaderno chavos. Si ya están trabajando puede ser de manera individual

Un chico juega al frente con una botella de agua. **El maestro recorre algunos lugares ayudando a los alumnos en su trabajo.** Seis chicos platican al frente, juegan y ríen como tratando de llamar la atención. Una alumna, a medio salón, está muy callada, pero tiene un audífono en su oído. Desde mi puesto de observador, veo su hoja en blanco. De los seis del frente, uno hace ruido de trompeta con su boca. **El maestro revisa y ayuda individualmente a algunos acercándose en corto con ellos.** (Pienso como observador: Me parece demasiado tiempo para dos ecuaciones.) El de la botella está lanzando agua a la cara de otro alumno. El maestro se concentra con alguno de los alumnos y parece ignorar al grupo. Cuatro alumnos se desplazan por el salón, juegan ríen, hablan en voz alta.

Ahora el maestro revisa en su escritorio un cuaderno, rodeado de tres o cuatro alumnos, discute con ellos, casi gritan. Borra el pintarrón, nuevamente con la mano. Se despide dando las gracias al grupo y se retira (ROJT111019). Se destacan con negritas las acciones del docente.

Algunos de sus comentarios posteriores contrastan con el de Evelia, la practicante del caso anterior. Otros son totalmente coincidentes. Claro, como muchos otros, están solos en sus prácticas. Para algunos, las prácticas docentes son verdaderos desafíos. Los percibo como gladiadores impotentes enfrentando fuerzas que los superan. Entre expectativas alentadoras, convicciones no muy firmes e intentos fallidos, desgranar sus quejas, casi como una letanía dolorosa:

Mi preocupación es dominar los contenidos. Vi un grupo desordenado y sabía la dificultad. Me puse nervioso. Creía que era suficiente pedirles atención. Tenía que confrontarlo por las buenas. El lunes fue muy cansado, era la última hora (6:50 p. m.). Batallé bastante. Al principio me prestaron un minuto de atención. Vénganse adelante, les dije, pero no querían. Insistí, pero perdía tiempo y autoridad. Las niñas esconden los audífonos en el cabello. No supe cómo reaccionar. Tenía que manejar contenido y poner orden. Pedí ayuda a la subdirectora. La última hora es muy difícil. Me sentía desanimado. Un día vi que un niño le daba a otro, algo que pensé que era droga. No dije nada. Llegan tarde. El otro día se pelearon. No hay autoridad en la escuela. Muchos factores... El jueves no hubo clase.

Hoy me animé un poco. Me gustaban las matemáticas porque les entendía. Pensé: **Vale la pena explicarle a uno, aunque los demás jueguen. Le ayudé a una y salió adelante...** Las prácticas son una prueba temporal de solo una semana. No logré el aprendizaje esperado ni ordenar a los alumnos; pero me sentía motivado a adoptar una actitud hacia los alumnos (E2JT111019).

Su propósito personal en esta práctica era asegurarse de que, por lo menos algunos, hubiera sido deseable que todos, uno por uno, ayudados individualmente con la cercanía del maestro, resolvieran la ecuación, aun a costa de que los demás no estuvieran trabajando. El dilema ¿orden grupal o aprendizaje seguro de, por lo menos algunos de los alumnos? se resolvió a favor de la segunda alternativa. El docente practicante lo sabía y así lo decidió al optar por las acciones relatadas, No estaba muy seguro de haber hecho lo mejor, pero fue su apuesta. Ya vendrá el análisis y la reflexión.

Hay algunos otros registros que no se incluyen aquí por falta de espacio y porque, para los fines de presentación que se persiguen, pueden ser representativos de otras prácticas que, desde luego, no se agotan con este par de ejemplos.

A veces las condiciones obligan a improvisar:

Cuando llevaba planeado algo, y al final el maestro decía: “ten, ya... Eso ya lo vi; ahora tienes que planear esta otra cosa. Y así como que en el momento tenemos que improvisar, a veces, que sí... ¿y qué hago?, ¿qué actividad pongo? Esa vez así, así me pasó y es difícil, como que cincuenta minutos es una eternidad... mm (E1J210217).

Y hay que improvisar ante la incertidumbre de lo que puede pasar en cincuenta minutos de una sesión de clase. Duro aprendizaje. Mucho qué decir y qué considerar en el análisis y en la reflexión. Vivencias y “revivencias” (Schütz) que conllevan significados y que se traducen en formación.

Otro aspecto que hay que tener en cuenta en las prácticas docentes es la necesidad de atender a las condiciones y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. No se trata precisamente de lo que se llama necesidades especiales, sino de considerar que no todos los alumnos avanzan al mismo ritmo:

Entonces tenemos que encontrar como... pues una estrategia para... para enseñarles igual... Le decía hace rato que no todos aprenden igual y todo eso, pero pues, es importante, yo creo, que conozcamos al grupo bien y que sobre ellos, sobre sus necesidades, nosotros diseñemos las actividades y, por ejemplo, hay alumnos que son muy lentos escribiendo o haciendo las cosas, y hay otros que son muy rápidos, entonces yo creo que, pues que es importante que esos alumnos que terminaron rápido, los pongamos a que les ayuden a los alumnos que todavía no terminan, porque, luego los que ya terminaron se empiezan a parar y empiezan a hacer el desorden y hasta... y si no los mantienes ocupados, pues no van a... no van a... no van a quedarse en su lugar porque pues son muy inquietos... (E1ACM130217).

Muchos otros aspectos influyen en el desarrollo de las prácticas docentes; algunos de ellos son la presencia y la forma de actuar de otras personas, como los docentes titulares de la escuela secundaria, considerados también como tutores de los practicantes normalistas, los directivos, otros maestros y hasta los padres de

familia de los alumnos. Un detalle significativo es la forma como son presentados a los alumnos de la escuela secundaria de los grupos con los que van a practicar. Esperan ser tratados ya como maestros y sienten que el ser tratados como “practicantes” les resta presencia y profesionalismo ante los alumnos:

[...] hay maestros que cuando nosotros vamos les dicen: -Ella es la practicante-. Entonces, desde ahí, los niños saben. Entonces si ella es practicante, no tiene ningún... ninguna importancia. Entonces, desde ahí empieza todo, porque si el maestro titular te presenta como maestro, entonces los chicos sí te hacen un poquito más de caso porque dicen: -No... pues es el maestro, le tengo que decir... Entonces si el otro maestro, el maestro titular te da tu lugar desde el principio, yo creo que sí... sí favorece a ese... pues como a ese bienestar entre los alumnos y nosotros, pero si no, pos no... A mí me han presentado bien, o sea... nunca han dicho que soy practicante o así... (E1ACM130217).

En las prácticas docentes no solo son importantes los contenidos de aprendizaje. Hay más, y esto lo saben y lo expresan algunos estudiantes:

[...] saber cómo tratarlos, cómo comprenderlos e identificar por qué etapa están pasando. Entonces creo que los alumnos se deben tratar primero como personas y después como estudiantes. Esto que he aprendido aquí en la Escuela Normal Superior me ha ayudado mucho para saberlos guiar dentro y fuera del aula. Considero que los alumnos llevan un sentir al aula y que, si solamente me enfoco en lo académico con ellos, siento yo que no me van a rendir igual a que si me enfoco desde un inicio a conocerlos, a conocer cómo son en su familia, cómo los tratan sus padres; si se preocupan por ellos. Cómo es que están interesados en la escuela, cómo la consideran, qué les interesa, si les gusta ir a la escuela, por qué les gusta ir a la escuela, sus expectativas... Entonces a eso me refiero cuando digo como personas y después como estudiantes (E1ALPR260216).

Aunque los estudiantes normalistas saben que durante sus prácticas docentes podrán ser observados por otros maestros, tutores docentes de la escuela normal o de la secundaria, compañeros estudiantes de la escuela normal, entre otros; en algunas ocasiones la presencia de estos observadores influye en su desempeño afectando su seguridad, sobre todo cuando saben que van a ser o que pueden ser evaluados a partir de esas observaciones.

Por ejemplo, la primera vez que el maestro Martín me fue a observar a mí, yo me puse muy nerviosa. Estaba en Matemáticas y yo creo que sí se notó

que me puse muy nerviosa porque repetí como tres veces la misma pregunta. Y entonces el maestro me puso ahí en la hoja que yo tenía el libro de texto en la mano, que entonces ese libro era mi guía y no sé qué... Entonces yo dije: -Ah caray... estará mal tener todo el tiempo... Era la clase de Matemáticas, yo creo que por eso me puse más nerviosa y yo dije: ¿Será mm... bueno o malo tener el libro aquí? Entonces yo tenía ese día en el pizarrón anotada una gráfica que estaba en el libro; pero ya en grande, pues es más fácil que los niños la entiendan, entonces la tenía anotada allí y en el libro estaba viendo los datos y las preguntas, por eso lo tenía en la mano; pero ya después que el maestro me dijo eso, mm... pues ya dejé el libro de un ladito y ya nada más en un pedacito de hoja de papel llevaba... por ejemplo, el procedimiento o así, cualquier cosa en lo que yo su... pensara que me fuera... se me fuera a dificultar, ya lo llevaba ahí anotado... (E1ACM130217).

Así, la presencia de un observador que evalúa produce algún tipo de reflexión y de modificación en las acciones de las prácticas docentes. La estudiante no reporta haber discutido y comentado el caso en las sesiones posteriores a las prácticas con su grupo de compañeros en la escuela normal y con su maestro de OPD (Observación y Práctica Docente). En este caso, al menos, el nerviosismo por la presencia del maestro y la observación escrita en la hoja de evaluación, más la reflexión de la estudiante normalista generaron un cambio. No obstante, es de notar que, según manifiesta la estudiante en la entrevista, su inseguridad se manifestó en la repetición de una pregunta por tres veces, mientras que lo que hizo notar el maestro observador fue que tenía el libro en la mano. Parece tratarse de dos hechos simultáneos, dos acciones distintas que podrían tener significados diferentes pero que parecen producir un mismo efecto en la estudiante normalista para acciones subsiguientes en su práctica docente.

La evaluación del desempeño de los estudiantes normalistas durante las prácticas docentes constituye otra forma de dar y atribuir significados a las mismas. El ejemplo incluido en los párrafos anteriores es un primer caso con la estudiante Alejandra. Ella se considera una buena estudiante porque “no me gusta tener malas calificaciones”; realiza todos los trabajos y todo lo que les piden para “*mantener un promedio*”. De este modo, el significado de la evaluación parece ser el de calificación: ser buen estudiante es lograr y mantener un promedio, una calificación. Ya en relación con las prácticas docentes, una primera evaluación son los

comentarios que hacen los estudiantes cuando se vuelven a reunir en la escuela normal y comentan “cómo les fue”.

De primera mano, algunos informan que les fue muy bien y comienzan a comentar por qué, generalmente es la forma como los alumnos los despidieron al final de las prácticas docentes, las muestras de afecto que dicen haber recibido. Estos primeros comentarios causan un efecto negativo en la seguridad de quienes regresan con algunas dudas o de quienes claramente piensan que “les fue mal o no tan bien”. Surge la pregunta: ¿qué habrán hecho para que les haya ido tan bien? “...entonces no tengo manera de corroborar cómo es que les va tan bien... no me lo explico, no... no me explico por qué a todos les va perfecto y a mí no (risas)...” (E1J210217).

Algunas veces los compañeros son muy críticos y llegan a descalificarse entre ellos:

Me sentaron así enfrente de..., de mis compañeros y me empezaron a atacar, me empezaron a atacar... No, es que esta actividad no era, no es congruente con tu evaluación, no es congruente con tu propósito... y que no sé qué. Y fue muy difícil porque... y ¿qué digo? ¿qué digo? Pero al final de cuentas me..., supe que era para, para mi bien. Y entonces, a partir de ahí, mejorar a la siguiente, a la siguiente vez que fuera a practicar... ya viéndolo del lado formativo, me di cuenta que fue muy útil... nada más aceptar los comentarios y las propuestas que me hacían mis compañeros (E1J210217).

Otra forma de evaluación se hace a través de formatos que manejan los estudiantes normalistas y los maestros titulares o los maestros observadores. El desempeño en las prácticas docentes se califica con adjetivos como “destacado”, “competente”, “básico” que para los estudiantes tiene un valor casi de escala numérica. Una estudiante reporta lo siguiente:

Desde que estamos allá en las prácticas, nosotros llevamos una... así, como un formato de evaluación. Ese formato nosotros se lo damos al maestro titular y el maestro titular nos tiene que evaluar a nosotros. Como a las personas que nos van a observar les tenemos que dar ese... ese formato; pero... allí nos ponen, por ejemplo, Español, eh... si domina los temas: destacado, competente y quien sabe qué más... Ahí te ponen... y ya acá te ponen las observaciones. (E1ACM130217).

A través de ese formato se señalan aspectos para mejora de las prácticas. En el texto siguiente la estudiante destaca y repite tres veces que esas observaciones son importantes, aunque los aspectos a que hace referencia tienen que ver más con aspectos externos de actuación, cómo se sintieron, si hubo incidentes de orden, etc. y no tanto con los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Eso es importante porque pos... ellos ven algo que tú no estás viendo, por ejemplo, mm... acá: Te hace falta levantar un poquito la voz porque no se escucha mucho. Ya cuando nosotros vemos eso, pues ya sabemos que para la otra tenemos que hablar más fuerte. O luego te preguntan sobre la vestimenta, que si va vestido de acuerdo al contexto y no sé qué... Ya aquí te ponen pos sí o no. Entonces ya... si te ponen que no, pues entonces ya tenemos que saber: Híjole, pues si me voy vestida así, pues no... Dice el maestro que no es adecuado, entonces ya voy a cambiar el estilo. Entonces la información que ellos te brindan aquí en el apartado de observaciones, esa información sí es importante, porque, pues... pues nos ayuda a nosotros a mejorar en todos los aspectos que aquí nos ponen. Son de hecho, son como dos hojas y todo eso sí es importante. Pero hay maestros que nada más te evalúan así y a la última no te ponen observaciones. (E1ACM130217).

La estudiante menciona también una autoevaluación y una evaluación que hacen ellos de una clase del maestro titular. Sobre la autoevaluación dice que:

Bueno, ahora con el maestro Martín ya no la hemos hecho, pero antes sí hacíamos una evaluación de una clase de Español y una de Matemáticas. Aunque diéramos Historia o las demás materias, como que las más importantes, le digo, son esas dos: Español y... o que aquí nos las hacen ver las más importantes: Español y Matemáticas. A lo mejor porque estas dos materias se llevan todos los días, [...] Entonces nosotros hacíamos una evaluación sobre eso. Una evaluación, pues nuestra. Y por ejemplo, sí poníamos, eh...: Me hace falta alzar un poquito la voz, o me hace falta esto, o así... Poníamos las cosas buenas y las cosas malas pos que habíamos tenido en la evaluación, y... pero, nos daba como una serie de enunciados de este lado y ya de este lado nosotros completábamos si habíamos tenido errores ortográficos en la planeación, si no les habíamos dicho el propósito, o si... así, cosas así, en las dos asignaturas; entonces esa evaluación, autoevaluación sí la... sí la compartíamos aquí nosotros, pero era con otro maestro. Ahorita ya no la... no la hemos hecho, pero con la evaluación que nos hacen los maestros sí... sí nos damos cuenta. (E1ACM130217).

Llama la atención que no hay mención de aspectos didácticos significativos en esta autoevaluación y que, aparentemente siguen siendo aspectos externos, el volumen de la voz, “cosas buenas y cosas malas”, y el ejemplo que se propone es

la ortografía en la planeación; pero no se profundiza en los procesos didácticos del aprendizaje de los alumnos. Parece que no se propicia una verdadera reflexión sobre las prácticas docentes y la oportunidad de mejora queda en el sentido común:

[...] pero a veces las evaluaciones sí mienten porque (risas). O sea, sí es importante pues que nosotros, pues nos demos cuenta de lo que estamos haciendo mal, para eso nos ayudan las evaluaciones, porque pues, ya otra persona nos está viendo y esa otra persona, pues a lo mejor sabe más que nosotros y nos podría dar pos esos “tips” que, que nos podrían ayudar y por eso son muy importantes, porque ahí nos dicen, mm... Te falta hacer esto... o... A mí me decía un maestro: Te falta como motivar más a los alumnos. Entonces ya para la otra, ya los voy a motivar. (E1ACM130217).

La estudiante parece haber comprendido y tener la solución en la mano: “*para la otra ya los voy a motivar*”. Sin embargo, no es tan simple. La motivación requiere de un análisis teórico y de una reflexión seria para comprender el sentido de la motivación. Generalmente no está en el docente “motivar” a un alumno. Parece tratarse de una metáfora más de la relación pedagógica y didáctica entre maestro y alumno. ¿Qué quiso decir el maestro con “Te falta como motivar más a los alumnos”? ¿Cómo va la estudiante a motivarlos para la próxima vez?

Tal vez no se llega a una verdadera reflexión, si solo se intercambian informes superficiales:

Aquí lo que hacemos es nada más, mm... dar como una síntesis de, de todo lo que hicimos, por ejemplo: Yo estuve en tal escuela, tuve tantos alumnos, el problema que se me presentó fue este, así o traté de resolver, mm... y pos sí, en general si nos fue bien o nos fue mal, si nos gustó o no nos gustó. (E1ACM130217).

No solo la evaluación del desempeño en las prácticas docentes es motivo de preocupación entre los estudiantes. Algunos tienen dificultad con la evaluación de sus alumnos:

[...] un problema que tengo dentro de mi ruta de mejora y que estoy trabajando sobre él es la evaluación de los alumnos, cómo evaluar a los alumnos, estoy batallando con eso, pero platicando con la maestra Lucía, estoy trabajando la materia de Enseñanza del Español y ella es la que nos está enseñando a elaborar listas de cotejo, es con lo que estamos trabajando, pero yo batallo mucho en la elaboración de los indicadores... [...] porque hay

que evaluar algo más, porque se plantea el objetivo de la sesión y el producto y todo debe ir relacionado (E1VO150418).

Otro elemento podría ser la evaluación que hacen los estudiantes normalistas de alguna clase de uno de los maestros titulares de grupo en la escuela secundaria. En algunos casos estos maestros titulares van a fungir como tutores de los estudiantes normalistas que acuden a las prácticas docentes. Estas observaciones y evaluaciones por parte de los estudiantes podrían ser un buen modelo de práctica docente, por tratarse de docentes ya en servicio profesional; sin embargo, parece que tampoco esto ocurre:

Ahorita lo que hemos hecho es una evaluación nosotros de una clase del maestro titular... igual que la que nos hacen a nosotros, pero de ellos y pues también ahí ya nos damos cuenta de cómo trabaja ese maestro y... Es que los maestros cuando están ya en servicio, como que, a lo mejor por evitar perder el tiempo, o no sé qué cosas tengan que hacer más, a lo mejor por eso, ellos nada más, o sea, no preparan la clase del día siguiente, nada más así se van, mm... y eso, eso pues sí se nota. [...] Y también ahí nos damos cuenta pues, si nosotros queremos ser como ellos, o queremos ser diferentes a ellos. (E1ACM130217).

Los estudiantes son conscientes de muchos aspectos que tienen que ver con su formación y su preparación, con aspectos que pueden mejorar su desempeño y favorecer el aprendizaje de los alumnos.

En los capítulos iniciales de este trabajo se han destacado aspectos y factores fundamentales para la formación de los futuros docentes, como son las prácticas y la reflexión sobre las mismas como experiencias personales. Hay dos aspectos que parece necesario destacar todavía sobre las prácticas docentes realizadas: la importancia de centrar la reflexión en las acciones de los alumnos. El docente utiliza recursos e instrumentos, realiza y promueve acciones que tienen como sentido principal el aprendizaje y la formación de los alumnos a través de lo que ellos hacen.

La acción del docente es o pretende ser vicaria, es mediadora, es provocadora o detonadora de procesos de aprendizaje y formación personal. Se puede analizar lo que hace el docente, reflexionar con él; pero se debería luego

analizar lo que hace el alumno, verificar o inferir sus aprendizajes, sus reflexiones, sus descubrimientos, sus construcciones mentales. Si no hay aprendizajes, ¿de qué sirven las acciones del docente? El verdadero sentido de la práctica docente y de las acciones del maestro, es el aprendizaje de los alumnos, y el verdadero sentido de la práctica educativa es la educación y la formación de los alumnos. A cada acción realizada por el docente, habría que identificar y encontrar la acción provocada, inducida o de respuesta de los alumnos, para hablar de una verdadera interacción. Tal vez se deben observar y registrar también las acciones de los estudiantes. Como acciones espontáneas o como acciones reactivas o de respuesta. Si se habla de “auto aprendizaje”, hay que estudiar cómo se genera este, cómo se desencadena y se desarrolla y qué efectos y resultados produce.

Un segundo aspecto que no hay que descuidar y que es necesario destacar para el aprendizaje y la formación de los futuros docentes es la presencia y el acompañamiento de los tutores durante las prácticas. En teoría se habla de dos tipos de tutores: el tutor docente de la normal superior y el tutor docente titular de la materia en la escuela secundaria. Su acompañamiento y asesoría resultan indispensables, sus observaciones y orientaciones previas durante la preparación de las prácticas, su presencia y acompañamiento durante las mismas y su participación en la reflexión compartida posterior a la práctica, ayudan a identificar los aciertos y las fortalezas de las acciones de la práctica docente, comunicando y generando seguridad en el estudiante normalista practicante. De igual forma, su revisión y cuestionamiento sobre acciones, procesos y resultados, podrán ayudar a identificar áreas de oportunidad para la mejora de las prácticas.

La Escuela Normal Superior como espacio y ambiente para la formación

La mayor parte de los estudiantes reconocen en la Escuela Normal Superior el espacio institucional adecuado para su formación como docentes de educación secundaria. Reconocen los apoyos que reciben para sus prácticas docentes:

[...] por ejemplo tener nuestra asesora que sí... nos brinda la normal... en la biblioteca, para consultar libros y cualquier material. Este... ¿qué otra cosa? Ah, sí... el apoyo tecnológico, los cañones y todo eso... para conocer nueva información... Las materias cocurriculares también han sido de mucho apoyo... Estructuras Gramaticales, que nos las daban de cocurricular... y fue allí donde saqué mucho material... (E1J210217).

Los estudiantes manifiestan una necesidad de apoyos para los contenidos de la educación secundaria a través de las materias llamadas cocurriculares. Habría que tener materias cocurriculares de todos los contenidos (Estructuras Gramaticales en Español, Inglés, Matemáticas, etc.). La misma estudiante afirma más adelante: “[...] es que, por ejemplo, que, no vemos contenido aquí de... la materia en la que estamos; por ejemplo, hasta que pusieron las cocurriculares...” (E1J210217).

Otra estudiante coincide:

Me ayudan mucho las clases en las que vemos precisamente todas estas teorías de la educación. Eh... mm... y lo que me impide tal vez sea el contenido de una asignatura, porque aquí, sí llevamos asignaturas en las que tratamos los temas; pero desafortunadamente no hay tiempo, no hay manera de abordarlo... en su contenido... completamente, completo. Porque solamente tocamos algunos aspectos de los temas que vamos a tratar en la asignatura, en los proyectos que generalmente se trabajan, por ejemplo, en Español... bueno... como no me sé todos los contenidos... Si yo no lo sé, pues, cómo voy a llegar y pedir que ellos lo sepan. Eso se me dificulta, que realmente solo llevamos pocas materias y no las llevamos en todos los semestres (E1CHP150317).

Quieren sentirse seguros de dominar los contenidos curriculares de la educación secundaria que van a ser la materia formal de su desempeño como docentes. Lo ven como un sustento de sus prácticas docentes.

Hay quienes cuestionan la cultura escolar de la Normal Superior. Celia, por ejemplo, desde su visión universitaria como referencia, se muestra un tanto insatisfecha y demanda una escuela normal diferente, con una identidad institucional y comunitaria de la que participen todos los estudiantes. Se percibe su deseo de que esa identidad se fortalezca con una adhesión libre y autónoma:

[...] hay muy poca identidad normalista... Bueno, al menos eso es lo que siento porque, no sé... no todos los estudiantes sienten ese, ese deseo, esa identidad... con la docencia o con la escuela normal... en las actividades que se realizan aquí en la escuela no existe mucha participación por parte de los alumnos... [...] porque, por ejemplo, me acuerdo en mis... en la preparatoria había muchas selecciones de diferentes deportes y la escuela competía con otras preparatorias y estaba ese espíritu de equi..., de estar en la universidad... [...] estamos haciendo lo que no queremos, el docente y el papel del alumno. [...] no existe esa autonomía del estudiante normalista, es por eso que sigue así, y pues, si los alumnos no se muestran interesados, supongo que las autoridades, pues tampoco hacen nada por él, por fomentar ese gusto por la normal... [...] No tienen la libertad. Tú no puedes hacer escándalo, gritar o salirte de la rutina, porque eres un docente... y los docentes son un ejemplo y deben ser correctos. (E1CHP150317).

Otros estudiantes destacan algunos aspectos del trabajo docente en la Normal Superior. No quieren una educación normal fácil, sino exigente, rigurosa en el estudio, incluyendo exámenes; “[...]que nos hacen que nos preocupemos mucho por una calificación [...] a veces no se fijan los criterios de evaluación desde el principio...” (E1RTR010316). El mismo estudiante, Roberto, reconoce: “[...] antes uno estudiaba para presentar un examen y aquí en la Normal nos quitaron eso de los exámenes... [...] nos evalúan la participación en la clase, nos evalúan algún trabajo, algún ensayo... es rara la vez...” (E1RTR010316).

Para hacer frente a las prácticas docentes, algunos estudiantes reconocen que en su preparación intelectual y académica hay conocimientos básicos para la docencia, que deben dominar:

[...] creo que ahorita en cuarto grado me di cuenta de que lo que más debe saber un maestro es el conocimiento de los enfoques y de los propósitos de las asignaturas, porque a partir de eso uno puede diseñar las actividades y las estrategias que son las más adecuadas para lograr los aprendizajes de los estudiantes y en las primeras veces que fui a practicar yo no tomaba mucho en cuenta eso... [...] y ahorita que nos metimos a analizar un poco más este enfoque siento que es lo que uno debe saber de cajón para poder ir a pararse frente a un grupo de alumnos, saber qué es lo que se necesita desarrollar en el estudiante. [...] es algo obligatorio para los maestros (E1RTR010316).

Para responder a la formación pedagógica de los estudiantes y en relación con las propuestas y reflexiones de los teóricos de la formación profesional para la

docencia, temática que ya fue abordada en los primeros capítulos de este documento, también surgió en una de las conversaciones con estudiantes normalistas, a pregunta directa sobre lo que deben saber los maestros, Roberto respondió: “Pues creo que ha de ser Didáctica, lo que debe saber el maestro, cómo aplicar las estrategias de enseñanza y que todas vayan intencionadas a lograrlo, creo que es la Didáctica. [...] la manera como enseñan los docentes” (E1RTR010316). Luego, al preguntarle sobre la Pedagogía manifestó que siempre ha tenido confusión, “*Porque ciertos maestros nos han dicho que la Pedagogía no está aplicada para los estudiantes de secundaria, tiene otro nombre porque, pues Pedagogía viene de paidós, creo ¿no? y paidós creo que es niños, entonces este, creo, no estoy seguro, un maestro nos dijo que la palabra correcta era Efebogía, no sé, no estoy seguro*” (E1RTR010316).

Tal vez el tema haya sido tocado accidental o tangencialmente; pero, de alguna manera pone de manifiesto un posible vacío en el campo de las ciencias de la educación, contenido que no está considerado en el diseño curricular de la licenciatura. El mismo estudiante informó haber cursado en la preparatoria la materia “Temas selectos de educación”, por lo que tiene cierta información que, desde luego, no responde a la necesidad del contenido curricular o que, en todo caso, fortalece la idea de que la formación en esta licenciatura está orientada a la preparación para el ejercicio profesional de la docencia y, no, de la educación, como ya se consideró en capítulos anteriores.

[...] siento que a veces hay como que esas dificultades aquí en la Normal para entender eso, en mi caso, por ejemplo, yo no he sabido qué estoy estudiando, si estoy usando la pedagogía, porque pues no voy a trabajar con niños, trabajo con adolescentes; pero siempre he tenido esa dificultad para comprender ese concepto...

[...] siento que hay muchas cosas que no he aprendido en mis primeros años aquí en la Normal, pero que ahorita en cuarto las necesito y tengo que aprenderlas a fuerza, tengo que buscar la manera de aprenderlas, de buscar esa información que me hizo falta en los primeros tres años...

Pues, así como tal, ¿qué es educación?, nunca lo estudiamos, yo creo que nuestros maestros pensaron que ya lo sabíamos, tan solo por el hecho de inscribirnos a la Normal, [...] y entonces así pasaron los semestres... (E1RTR010316).

En la Escuela Normal Superior se trata de cubrir un plan curricular ya diseñado con determinadas materias y espacios curriculares para diversas actividades; pero la formación es tarea, responsabilidad y compromiso de cada uno de los estudiantes.

El Plan de Estudios incluye un tronco común de materias sobre educación y sobre el desarrollo de los adolescentes y su aprendizaje, más el área de materias de la especialidad. Algo parece hacer falta en el estudio de las materias pedagógicas ya que no resultan tan relevantes para la formación académica y profesional de algunos estudiantes que prefieren y gustarían más de ampliar y profundizar en las materias de la especialidad, o que confunden términos y conceptos que forman parte de los contenidos pedagógicos y didácticos para el estudio de la educación y de la docencia:

[...] siento que es muy buen programa; pero [...] me gustaría más llevar más (sic) materias de matemáticas que llevar así de otras cosas... pues son varias materias como Propósitos y Contenidos, Desarrollo de los Adolescentes y esas cosas, creo que esas temáticas ya las tenemos como desde siempre, de los adolescentes, de la secundaria y creo que las retomamos mucho aquí. Siento que es mucho el tiempo que le aplicamos a esa materia y eso podríamos utilizar en otras materias de nuestra especialidad (E1GAC220416).

Este mismo estudiante expone su noción de lo que es la Pedagogía:

...aquí los maestros nos abordan mucho ese tema de la pedagogía... Pues consiste básicamente en... en la forma de enseñar, estrategias, técnicas y métodos de enseñanza. [...] voy a las observaciones y veo que es muy difícil ahorita el tema de la disciplina, con los muchachos, siento que... pienso y me imagino qué voy a hacer yo... tratar de ver cuáles son las mejores opciones y qué hacen los maestros para desarrollar una clase efectiva (E1GAC220416).

A veces se puede interpretar la posición de los estudiantes normalistas ante sus prácticas como una mayor preocupación de que las clases se desarrollen sin problemas, conforme al guion de la planeación elaborada como la partitura para una ejecución.

La Escuela Normal Superior también contribuye como un espacio de encuentro humano entre compañeros, considerando que la mayoría de los estudiantes son foráneos, y que vienen de otros municipios a una ciudad más bien desconocida para muchos de ellos. La Normal es su principal espacio de referencia, donde los compañeros llegan a ser las principales, si no, las únicas amistades durante los cuatro años de estudios. Miriam lo expresa como:

[...] de repente necesitábamos cierto tipo de apoyos, como relacionado a lo mejor, supongamos una beca, es algo que está muy limitado en la Normal, por ejemplo; entonces considero que una forma de la parte humana sí nos la da, que es algo comprensible, pero otra siento que, entre los mismos integrantes o los mismos estudiantes, nos damos esa parte, por lo mismo, que nos comprendemos. La mayoría no somos de aquí, de Guanajuato, entonces buscamos de alguna otra manera buscar esa calidez humana y entonces, obviamente, yo pienso que la mayor parte viene de nosotros mismos, de nosotros mismos, considero... (E1M210616).

Hay una cierta fortaleza humana que surge de la comunidad normalista y que se desarrolla al contacto de los encuentros cotidianos y del hecho de compartir espacios, horarios, clases, tareas, intereses. Reconocen y aseguran que se sienten tratados como personas en la comunidad normalista. Allí se fortalecen también las aspiraciones profesionales y aparecen nuevas inquietudes como los intercambios con otras instituciones y las estancias nacionales o en el extranjero, las oportunidades de actualización y de capacitación, los posgrados. Los estudiantes se enteran y saben que en otras escuelas normales existen estas experiencias. Cuando se les presentan oportunidades, llegan a vivirlas con intensidad y a valorarlas en varias dimensiones. La misma estudiante expresa al respecto:

Sí, en el primer año, esa salida fue lo que a mí me permitió prácticamente seguir en la Normal, como que esa experiencia, digo tengo que continuar aquí, no debo de truncar el estudio, de... claudicar; como que esa experiencia me abrió el panorama, digo quiero seguir, quiero seguir estando aquí, entonces fue intercambio a la Normal Veracruzana, a la benemérita Veracruzana, entonces cuando vamos y tuvimos esa experiencia y que aparte nos llevaron a zonas arqueológicas, completamente distinto, aparte que me enamoré más de la materia (Historia), también me enamoré más de lo que tenía que ver con la labor docente porque la Normal Veracruzana es una de las... aparte de la Ciudad de México, es una también de las primeras que se dieron a nivel nacional, entonces ver que es una escuela magnífica y

que tienen muy marcada su identidad los chicos de la Normal, muy marcada, del servicio docente, entonces dije guau, es algo muy bueno (E1M210616).

La Escuela Normal Superior también es factor de fortalecimiento del sentido de pertenencia y de la identidad normalista y docente, que se refuerza y se incrementa cuando la ven y reconocen en los estudiantes de otras instituciones. Miriam lo plantea como algo lejano, pero significativo, valioso y, por lo tanto, deseable:

Allá los chicos como que tienen muy reafirmada... sienten mucho la pertenencia a su escuela y a toda la parte de los valores, incluso tienen un himno y cada vez que lo cantan es con un fervor que se siente extraordinario y en comparación, acá como que siento que esa es una de las partes que hace falta por parte de la Normal, hacer un poco más, que los chicos sientan identidad, amor a la Normal, en la experiencia, yo en un momento lo tuve, tenía firme lo que quería, pero ya hablando con otros compañeros que ya egresaron, ya sienten ese amor, pero ya hasta que estamos fuera.

[...]de momento sí vengo, estudio y etcétera, me gusta y esto, pero una identidad como tal no está bien formada en la Normal con los muchachos, incluso a veces lo llegamos a ver en ciertos eventos, no iban o, por lo mismo que somos externos, en lugar de ir a un evento o algo, prefiero mejor irme a mi casa, entonces es algo como que siento que hace falta; pero ya hablando con compañeros que egresaron es que la Normal... ya hasta el final, como que ya cuando estamos fuera comprendemos lo que realmente es el sentido de estar ahí, de pertenecer a la escuela normal; entonces... pero ya es hasta que estamos fuera, pero de momento como que no se da, entonces sí veo una gran comparación, porque allá en todo momento, en todo momento es ese... lo vi en la Normal Veracruzana, incluso el año pasado me tocó ir a una clausura y donde vi que los chicos así como... incluso le llaman *Alma Mater*, dicen Llevo a mi *alma mater* y lo que yo aprendí aquí lo voy a desempeñar en el campo laboral, pero siempre, siempre tengo firme a mi *alma mater*... Entonces su himno, al momento que me tocó escucharlo y que todos lo veneraban y tienen su frase y su porra y que entre todos se echan ganas y que el director los impulsa a que regresen a la Normal y que esa formación la apliquen en el beneficio de los niños en general, pues a mí se me hizo algo muy, muy fuerte y que se siente... yo lo sentí muy bien y dije: pues es algo que siento que acá hace falta un poquito más de reafirmar ese sentido de identidad a la misma escuela; pero, vuelvo a reiterar, siento que lo percibimos ya hasta que estamos fuera (E1M210616).

La Escuela Normal Superior constituye así el espacio institucional en el que se lleva a cabo y se vive la formación, los aprendizajes curriculares, pero también

los procesos de vivencias y experiencias personales que producen y constituyen la formación.

El espacio de la Normal Superior, a través de las prácticas docentes, se extiende y se expande hasta las escuelas secundarias que se abren para recibir y alojar a los practicantes. Se trata de un amplio y complejo espacio que exige organización, coordinación y participación en distintos niveles y dimensiones, curriculares, operativas, de aprendizaje, entrenamiento y capacitación en ese espacio de realidad académica y profesional mancomunado entre la Escuela Normal Superior y las escuelas secundarias, espacio para la formación y futuro campo de trabajo y desempeño profesional de los normalistas.

5. Reflexiones finales, a modo de conclusiones

La primera reflexión que puede caber en este apartado es que en este capítulo 4 se ha abordado la parte más difícil del estudio; difícil porque se ha intentado acercarse a las acciones de los participantes para interpretarlas y comprenderlas en sus posibles significados, los más evidentes; se ha intentado entrar al mundo interior de las personas de los estudiantes normalistas para desentrañar los significados que atribuyen a sus acciones, a sus experiencias y a sus vivencias, y para ello se ha dispuesto de sus acciones y de sus expresiones a través del lenguaje. Sin duda, quedan aspectos más allá de lo que ha sido posible realmente conocer y comprender sobre lo que piensan las personas y lo que significa lo que hacen y por qué lo hacen. A veces, en las narrativas se deja solo el texto de la persona entrevistada, como evidencia significativa, dejando abierta la posibilidad de nuevas interpretaciones y análisis.

Se han tratado de recuperar acciones observadas para ser analizadas e interpretadas como acciones didácticas o como acciones formativas, recuperando, como parte de la propuesta metodológica, impresiones y representaciones de observador, pero con la intención y el propósito de ser fiel a los hechos y a las acciones, en busca de sus significados.

A la interpretación del sentido del lenguaje y de la comprensión del mundo interior de las personas, se ha añadido el propósito de abarcar el objeto del estudio, la creación y construcción de significados sobre la formación, a través de las evidencias o muestras empíricas relativas a los hechos observados, registrados y estudiados.

Para solventar las dificultades anteriores, se buscó el acercamiento a las personas de los estudiantes y a su mundo interior, haciendo a un lado preconcepciones o nociones del sentido común para partir de una cierta postura de perplejidad ante lo irreductible de la complejidad de los actos humanos y las interrelaciones e interconexiones en que se desenvuelven y se producen. En muchos casos, al estar

escuchando a los estudiantes surgían elementos y factores, muchas veces, inesperados, que desde su realidad subjetiva ellos perciben y que no pueden ser sometidos a una simplificación, porque cada discurso surgía de una experiencia diferente e irreplicable que proyectaba una vida y una manera de comprender y de vivir las situaciones de las que hablan los estudiantes.

Dentro de esta complejidad se trató de recuperar la vivencia de cada uno como experiencia personal interior y exterior, tal como su expresión le dio vida y significado en sus palabras. En este sentido se tuvo en cuenta la afirmación de Schütz al decir que “El significado de las vivencias de una persona se construye para ella a medida que las va vivenciando. Aquí en el estrato más profundo de las vivencias que es accesible a la reflexión...” (Schütz, 1993: 42).

Se partió del supuesto, o, mejor dicho, del hecho evidente de que los estudiantes reflexionaban al hablar y construían significados que pudieron haber sido o no identificados por el intérprete en el momento de la entrevista, o posteriormente en su recuperación y análisis; pero que, en todo caso, ahí están y pueden seguir siendo leídos, recuperados y comprendidos. Se puede decir que cada estudiante al dar forma verbal a sus vivencias a través de sus expresiones dotándolas de significado y solo se ha tratado de destacar las que parecían relevantes en torno a las temáticas propuestas para el estudio. Se asume claramente que muchas vivencias y muchos otros posibles significados construidos y por construir por parte de los estudiantes quedaron sin ser expresados o adoptaron formas no percibidas en el estudio.

Por la forma como fue propuesto y abordado el estudio, se buscó llegar a los significados a través de las vivencias o “revivencias” (Schütz, 1993) de las personas y de las acciones evidentes, sin preestablecer una determinada categorización de las respuestas ofrecidas por los estudiantes. El orden metodológico de acercamiento fue sencillo: de las acciones a las vivencias, y de las vivencias a los significados; de los significados a la vida interior y a la formación. No se pretendió establecer un cierto orden para organizar los aportes significativos de los

estudiantes. Se fueron abordando de manera natural, como se dieron y como se fueron presentando en el flujo de la acción vital y en el discurso.

Las vidas de los estudiantes normalistas son proyectos en construcción y en desarrollo. Son representaciones activas en la conciencia, que surgen, se hacen presentes ante las circunstancias y los encuentros consigo mismos y con los otros, se fortalecen, se convierten en significados que aportan sentido a unas vidas subjetivas y personales. Los detonantes de esas representaciones son diversos, a veces son los alumnos, a veces es la materia que gusta o interesa, a veces es el modelo inspirador de una maestra o de un maestro que hacen ver la variedad y riqueza de las experiencias; pero siempre es la vivencia que revive por la reflexión. Hasta cuando no hay explicación y se llega a la conclusión de que “la carrera me escogió a mí, yo no le escogí, ella me escogió a mí” (E1YN 210616).

En la propuesta del objeto de estudio y de la metodología a seguir se plantearon los contenidos temáticos de reflexión y análisis conceptual para construir las nociones básicas del estudio: la noción especificada de la formación, de la que se derivaron las de la formación profesional y la formación profesional para la docencia. La segunda temática básica fue en torno a la noción de práctica, práctica educativa y práctica docente, una temática emergente que ha sido abordada por múltiples autores en su afán de proponer esquemas de análisis para su interpretación y valoración.

Respecto a la segunda de estas temáticas básicas, la de la práctica educativa y de la práctica docente, es importante señalar que la exploración inicial para la construcción de una metodología para su estudio, recuperación, análisis e interpretación, se encontró una muy amplia gama de aspectos y posibilidades de estudio y análisis que son presentadas en el apartado correspondiente de la metodología. No obstante, por las características y limitaciones del presente estudio, solo quedaron apuntadas y reseñadas esas posibilidades de análisis y, dado que el objeto de estudio eran las prácticas docentes y sus significados para la formación, se presentaron algunos alcances de un análisis de las acciones de las prácticas docentes y la visión se redujo a la búsqueda de los significados. Queda,

sin embargo, abierta la posibilidad y la oportunidad para otros estudios sobre el análisis de las acciones de las prácticas docentes.

El orden lógico y metodológico de las nociones propuestas para el estudio estuvo siempre en la mente del autor en su indagación y se trató de plasmar en el instrumento guía que se anexa al final. Fueron los propios estudiantes al hablar y al construir sus discursos en las respuestas y en sus participaciones durante las entrevistas, quienes dieron su propio orden. Dicho orden es el que surgía de sus propias experiencias y vivencias y que trataba de ser significativo en sus expresiones y no imponerles esquemas.

Al final, sus participaciones y el trabajo de lectura y análisis interpretativo y comprensivo del autor es lo que ha quedado plasmado en este trabajo, como intento, espero logrado, de desplegar el pensamiento de los jóvenes entrevistados. El resultado ha sido la validación de la aproximación fenomenológica y comprensiva de las vivencias significativas de las prácticas docentes en el proceso de la formación como proyecto de vida en la acción y en la palabra. No se trató de formular una hipótesis a probar, para demostrar nada. No se trataba de verificar unos hechos repetibles o generalizables bajo ciertas condiciones objetivas, neutras y asépticas.

Lo que se ha pretendido validar son historias personales y únicas, irrepetibles e irreproducibles; han sido las experiencias y vivencias de cada uno lo que se ha podido recuperar. Hemos (permítaseme incluir aquí a los lectores) acompañado a algunos estudiantes normalistas durante algunos momentos de sus vidas, que han compartido a través de sus acciones y de sus palabras. Un acompañamiento que ha permitido compartir momentos en sus trayectorias de construcción y desarrollo personal, tal vez, instantáneas de sus procesos, prácticas en acción, proyecciones de conciencia, expresiones verbales pensadas y formuladas con intencionalidad, que han dejado ver aspectos de su interioridad. El autor espera haber respetado sus vidas y sus personas.

El trabajo ha sido también un recorrido teórico y conceptual de búsqueda y de contemplación analítica y comprensiva de sus vidas y de sus personas, de su ser maestros en formación permanente y continua.

A modo de categorías resultantes, se pueden recuperar algunas referencias a las temáticas propuestas para el estudio. En este sentido se pueden agrupar las aportaciones en torno a cuatro campos de contenidos temáticos o de referencias de los aportes:

- *La formación.* Esta primera noción es abordada con seguridad por los estudiantes normalistas. Parecen entender y asumir que la formación es un proceso personal que comenzó según cada caso, en el momento en que nació la idea de convertirse en docentes. La formación es la razón de ser y el sentido de su estancia en la Normal Superior; es el máximo proyecto de cada uno.

El proceso se fue desarrollando a través de las sucesivas decisiones que fueron tomando para avanzar hacia esa meta, Se asumen como responsables de su propia formación y, aunque consideran que reciben ayudas y apoyos para lograr un posible perfil de docente formado, las acciones y la responsabilidad de construirlo y de lograrlo, es de cada uno. Utilizan mucho el término “compromiso” para referirse al rasgo distintivo de la formación. Ese compromiso le da sentido y valor a la dimensión profesional de la formación. Se están formando para ser profesionales de la educación y de la docencia. Aunque existen muchos rasgos que definen la profesión; para ellos es la responsabilidad el sello de la identidad profesional.

Por lo que se refiere a la formación académica y profesional, perciben el campo de la educación y de la docencia como un ámbito para el estudio de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación, y muestran interés por conocerlo y estudiarlo, así como una visión acerca de la función social que corresponde a los docentes y educadores. Respecto a la percepción sobre la docencia está definida la posición de la función docente; pero no aparece con la misma claridad la noción de la función educadora y formadora. Para esta referencia insisten mucho en la formación en valores; pero no parecen percibir con la misma precisión otros ámbitos

de la educación integral y de la formación de sus alumnos, como podría ser la ahora invocada formación socioemocional, entre otros.

- *Las prácticas docentes.* Sobre las prácticas docentes parece haber una plena comprensión de la ubicación y el sentido curricular y formativo de las prácticas docentes. A pesar de esto, como se señaló en el apartado correspondiente, no parece existir una visión progresiva de todo el proceso curricular de las prácticas docentes y la secuencia gradual con que están diseñadas en el Plan de Estudios.

Es importante señalar algo que ya se trató en su momento: no dudan los estudiantes de la trascendencia formativa de las prácticas docentes; sin embargo, parecen ser entendidas y asumidas para su desarrollo y realización, como ejercicios escolares que deben ajustarse a algún modelo o a ciertas prescripciones técnicas, como la planeación, las estrategias y otras alusiones, como si en eso consistiera el elemento fundamental de las prácticas docentes y como si de esos detalles dependiera el impacto formativo que de ellas se espera. Difícilmente los estudiantes se salen del guion de realización y desarrollo de las prácticas, aunque hay que reconocer que demuestran ser sensibles a ciertos sentidos de aprendizaje y formación que están implícitos en las acciones de las prácticas docentes.

No obstante, se pudo obtener una gran riqueza sobre las prácticas docentes a partir de las experiencias compartidas por los estudiantes que revelan no solo sus acciones, sino también, en muchos casos, sus preocupaciones, sus aciertos y desaciertos, sus satisfacciones e insatisfacciones sobre lo realizado en sus prácticas docentes. Las prácticas docentes, aunque a veces tienden a seguir ciertos patrones de acción, abren espacios para la creatividad y es allí donde se miden y demuestran como capaces de enseñar.

Un aspecto fundamental y trascendente para el desarrollo de las prácticas docentes, es que los estudiantes normalistas están solos y se sienten solos durante sus prácticas. Manifiestan que se enfrentan solos a las prácticas docentes. Podrán estar acompañados y asesorados, pero ante el grupo de alumnos de secundaria

cada uno llega solo con su preparación, sus expectativas, sus miedos, sus materiales y sus decisiones. No parecen percibir un acompañamiento cercano ni constante del experto. Las prácticas son un verdadero reto y lo viven entre un proyecto, a veces, lleno de expectativas, unas vivencias y experiencias que ellos mismos revisten de éxito, y que otras veces se tiñen de frustraciones, y una evaluación colectiva donde hay que ser optimistas y recuperar la propia fuerza para enfrentar la siguiente prueba. Las prácticas docentes son el verdadero crisol de su formación profesional.

- *Los procesos de aprendizaje de sus alumnos de la escuela secundaria.* Muchos estudiantes normalistas manifiestan que este es el cometido esencial de la función docente que desempeñan y que asumen como futuro profesional; buscan manifestar en sus expresiones la verdadera relevancia de estos logros de aprendizaje o la descripción de los procesos en que se produce.

Se preocupan y consideran como un objetivo importante de sus prácticas docentes que sus alumnos aprendan lo que ellos proponen en sus prácticas docentes; pero se extraña una definición y una comprensión profunda de ese aprendizaje. Algunos siguen creyendo y confiando mucho en sus acciones como docentes, pretendiendo hacer válida la ecuación ($E=A$) enseñanza, igual a aprendizaje, tanto enseñó, tanto aprenden. En muchos casos se llega a manejar el aprendizaje como el cumplimiento de tareas y actividades, que debería fundamentarse en el análisis epistemológico y psicológico de los procesos de aprendizaje de los alumnos de la escuela secundaria y, por supuesto, un análisis didáctico de los procesos de enseñanza aprendizaje. No dan mucha cuenta de este análisis y su consideración y aplicación en el desarrollo de las prácticas docentes.

- *La Escuela Normal Superior como espacio para la formación.* Otro campo temático que está presente de manera constante en el discurso de los estudiantes normalistas es la Escuela Normal Superior, no tanto en su dimensión institucional, sino como espacio de experiencias, aprendizajes y formación profesional. La mayoría de los estudiantes consideran a la Normal Superior como

espacio adecuado para su formación, reconocen el valor de los aportes que se producen en su interior, particularmente por la calidad y preparación que reconocen en sus maestros; pero también por la dinámica y la cultura escolar normalista. Algunos ven excesiva la carga de materias y los horarios que deben permanecer diariamente en la Normal Superior.

Toda la vida escolar y estudiantil durante los cuatro años de la licenciatura se desarrolla y gira en torno a la escuela Normal Superior. Hay poca relación con otras instituciones similares en la entidad y nadie menciona otras escuelas del mismo tipo; tal vez por ser la única Escuela Normal Superior Oficial en el Estado de Guanajuato.

Algunos se refieren a las materias del Plan de Estudios; muy pocos recuerdan los nombres de algunas de ellas y prácticamente ninguno hace alusión a las líneas o áreas curriculares para su formación. Las materias más referidas son las de Desarrollo del Adolescente, tal vez por su reiteración a través de los semestres, y las que identifican como OPD (Observación y Práctica Docente), tal vez por estar relacionadas directamente con el asunto, objeto de las entrevistas y motivo del presente estudio.

Cuando los estudiantes hablan de la dimensión académica de su formación en la Escuela Normal Superior, hay tres percepciones que resultan muy relevantes y significativas. La primera de ellas es la relación entre la teoría y la práctica, por el enfoque que predomina en los estudios. Los estudiantes repiten mucho que los estudios y su formación es más teórica que práctica, que en la Escuela Normal Superior estudian y leen las teorías de muchos autores; pero no parecen encontrar ni identificar las aplicaciones concretas de dichas teorías en su formación profesional y en sus prácticas docentes. Algunos se sienten desatendidos en este aspecto; pero lo asumen como parte de su formación y están dispuestos a abordarlos ellos solos de manera personal y a través de estudio individual y concluyen que, la *práctica* se aprende en la *práctica*, por el viejo método de ensayo y error, al que se añaden el análisis y la reflexión.

Una segunda percepción se refiere a la diferencia que ven los estudiantes entre lo que se les propone estudiar y una necesidad que ellos descubren en ellos mismos y que consideran fundamental. Los estudiantes se reconocen con deficiencias en el dominio de los contenidos que deben ser objeto de sus enseñanzas en las escuelas secundarias y piden que la Normal Superior les proporcione espacios de estudio para profundizar en los contenidos que deben enseñar. Reconocen y agradecen que la Normal Superior incluya como materias curriculares el estudio de algunos aspectos de estos contenidos en diversas materias; pero les parece que sigue existiendo un vacío en este sentido. Frente a esta preocupación señalan que la Normal Superior les ofrece toda una carga de materias pedagógicas cuyo valor e importancia aprecian, pero en desproporción con los contenidos que deben dominar para enseñar. Algunos piden lo que ellos llaman un mayor equilibrio entre el saber pedagógico-didáctico y los contenidos. No quieren una licenciatura y una Normal Superior fácil, sino exigente, que les pueda garantizar la formación que requieren y que buscan.

Finalmente, hay pocas referencias en cuanto al significado del DR (Documento Recepcional) con el que culminan sus estudios de Licenciatura en Educación Secundaria. Quienes lo mencionan, lo hacen destacando la carga de trabajo que representa o a la calidad de requisito curricular para terminar la carrera; pero no ofrecen elementos suficientes para considerar el significado que puede tener este producto en relación con sus prácticas docentes y su formación profesional. Aun así, todos lo concluyen como el producto final de los estudios. En él dan cuenta de sus prácticas docentes, en él integran y sintetizan la formación alcanzada durante los estudios y las prácticas.

Finalmente, hay que reconocer que muchos documentos se han quedado en el papel, en los archivos de voz y en imágenes y videos que registraron acciones de las prácticas docentes. El universo de estudio de acciones y significados posible es inagotable e inabarcable. Aún queda mucha, muchísima información por analizar y por interpretar.

Queda abierta, desde luego, la posibilidad y la inquietud de continuar en esta indagación y de seguir construyendo conocimiento sobre las prácticas docentes de los estudiantes normalistas y sus significados en relación con su formación profesional. Se espera haber avanzado en la aproximación a este conocimiento.

Cabe la advertencia final de que el estudio no está concluido, que se puede hacer un corte para cerrar un producto, el resultado de un proyecto de trabajo planteado y asumido desde el principio; pero no para dar por terminado el trabajo y menos, para finalizar el proceso.

Es el momento de reconocer nuevamente todos los aportes que hicieron posible este trabajo y de reabrir sus páginas e invitar a nuevas participaciones, considerando que cada nuevo estudiante normalista es una oportunidad y una promesa para la docencia y la educación.

ANEXOS

Anexo A. Guía temática para entrevista con estudiantes normalistas sobre su formación y el significado de sus prácticas docentes

Esta guía fue utilizada por el entrevistador como un apoyo para la realización de algunas de las primeras entrevistas con los estudiantes normalistas practicantes. No se trató de un cuestionario exhaustivo, sino de un recurso de apoyo para guiar o retomar la conversación con los estudiantes. En la primera columna se señalan los tópicos o temas que se consideraron importantes.

En una segunda columna se apuntan algunos aspectos que pueden resultar significativos y sobre los que se podría solicitar alguna aclaración o ampliación de información por parte del entrevistado.

No se abordaron todos los puntos señalados, y en algunos casos se añadieron aspectos que los mismos estudiantes destacaban en la conversación y que el entrevistador consideró relevantes.

La tercera columna “observaciones” fue utilizada para hacer acotaciones, anotaciones, señalamientos y comentarios que podrían constituir aportes significativos para la interpretación y recuperación de significados.

Tópicos (17)	Subtópicos deseables	Observaciones
¿Qué significa para ti la formación y cómo la has asumido en tu caso personal?	Autoconocimiento Autonomía Autodeterminación Acción personal Reflexión Proyecto, objetivos, metas Acción personal Ejercitación <i>Habitus</i> Diálogo, apertura Dimensiones	
¿Cómo concibes tu formación profesional y qué aspectos puedes destacar en ella?	Formación general y específica, Formación teórica y formación práctica, La función social de la docencia y la educación,	

Aspectos esenciales de la docencia en tu formación como docente	En qué consiste la docencia, Tareas y funciones básicas. ¿Educador y/o docente?	
Formación pedagógica	En qué consiste, Formación teórica y/o práctica	
¿Cómo identificas en ti las cinco grandes competencias del perfil de egreso? ¿Cómo las has asumido? ¿A qué lo atribuyes?	Habilidades intelectuales específicas, Dominio de los propósitos y contenidos de la educación secundaria, Competencias didácticas Identidad profesional y ética, Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela,	
¿Cómo concibes la práctica docente y la práctica educativa?	Semejanzas y diferencias Tipos de inteligencia, razonamiento, habilidades y acciones que supone cada una.	
Describe o narra las acciones más significativas y más frecuentes en tu práctica docente.	Sus fines y efectos Conciencia de lo que pasa o sucede Elección libre Acción efectiva	
Describe y justifica el modelo (teórico y/o práctico) que sigues en tus prácticas docentes		
¿Cuáles serían algunos indicadores positivos o negativos en tus prácticas docentes?		
¿Cómo analizan e interpretan las prácticas docentes después de las jornadas?	En forma grupal o individual Con asesoría o tutoría Esquema seguido Resultados conseguidos	
Describe o narra tus experiencias más	¿Cómo las analizas? ¿Cómo las interpretas?	

significativas durante tus prácticas docentes.		
Describe o narra tus reflexiones en relación con tus prácticas docentes	Identificar niveles de reflexión (Zabalza)	
Describe algunos aprendizajes que se han producido durante tus prácticas docentes.	¿Cómo ocurrieron? ¿Cuáles son los resultados?	
Describe o narra las modificaciones que has introducido en tus prácticas docentes. Interpretálas y justifícalas.		
¿De qué manera te ha ayudado la Normal Superior a reflexionar sobre tus prácticas docentes?		
¿Cómo valoras en ti el logro de las competencias didácticas?	Diseñar, organizar y poner en práctica estrategias; Reconocer diferencias individuales en los estudiantes, Identificar necesidades especiales, Conocer y aplicar distintas estrategias de evaluación, Establecer un clima de trabajo favorable, Reconocer los procesos de cambio en los adolescentes, Conocer y utilizar con creatividad materiales y recursos didácticos disponibles.	
Describe y explica los aportes más significativos de los cursos de tu licenciatura.		

Con el tiempo, las primeras experiencias de entrevistas y con los aportes de los seminarios sobre etnografía y sobre oralidad, el instrumento se fue simplificando hasta adoptar una nueva versión:

GUIÓN DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES NORMALISTAS SOBRE EL TEMA DE SU FORMACIÓN

TEMÁTICA: Las prácticas docentes en tu formación profesional.

Te voy a pedir que me hables en forma libre y espontánea sobre los siguientes puntos acerca de tus vivencias en el proceso de tu formación:

- ¿Cómo nació en ti y cómo se ha fortalecido en la Normal Superior la idea de ser maestro (a)?
- ¿En algún momento se ha debilitado la idea de ser maestro (a)? ¿Cómo?
- ¿Qué te ayuda o qué te impide llegar a ser maestro(a)?
- ¿Qué significa para ti tu formación como docente?
- ¿Cuál es tu proyecto de vida profesional con respecto a la docencia?
- ¿Qué significan para ti las prácticas docentes?
- ¿Cuáles son tus expectativas sobre las próximas prácticas?
- ¿En qué aspectos te consideras preparado para las prácticas docentes?
- ¿En qué aspectos consideras que deberás fortalecer tu preparación para las prácticas docentes?
- ¿Qué harás para asegurar un éxito en tus prácticas docentes?
- ¿Qué factores o apoyos crees que te ayudarán o dificultarán el desarrollo de tus prácticas docentes?

GUIÓN DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES NORMALISTAS, POSTERIOR A LAS PRÁCTICAS DOCENTES

TEMÁTICA: Las prácticas docentes en tu formación profesional.

Te voy a pedir que me hables en forma libre y espontánea sobre los siguientes puntos acerca de tus vivencias en el proceso de las prácticas docentes en tu formación:

- ¿En lo general, cómo te sentiste en tus prácticas docentes?
- ¿Cómo fue el momento más difícil que enfrentaste? ¿Por qué lo crees así?
- ¿En qué momentos o aspectos de tus prácticas docentes te sentiste más seguro(a)?
- ¿En qué aspectos te sirvió más tu planeación?
- ¿En qué aspectos no fue muy útil tu planeación? ¿Por qué?
- ¿Puedes mencionar y comentar o explicar algo que sucedió en tus prácticas docentes y que tú no habías previsto?
- ¿En qué aspectos aplicaste lo aprendido hasta ahora en la Escuela Normal Superior?
- ¿Qué aspectos de la escuela secundaria donde practicaste, consideras que te ayudaron u obstaculizaron para la realización de tus prácticas docentes?
- ¿Qué aspectos de la escuela normal superior consideras que te ayudaron u obstaculizaron para la realización de tus prácticas docentes?
- ¿En qué momentos y aspectos de tus prácticas docentes necesitaste reflexionar sobre tus procesos?
- ¿Qué aspectos consideras como tus principales aprendizajes durante estas prácticas docentes?
- ¿En qué aspectos consideras que has sido innovador(a) en las prácticas docentes?
- ¿Qué aspectos consideras que debes atender y mejorar y que la escuela normal superior te debe apoyar para las próximas jornadas de prácticas docentes?

Algunas pistas para analizar las prácticas docentes observadas y registradas, y la información vertida por los normalistas acerca de sus prácticas docentes:

Qué hacen,

Qué dicen que hacen.

¿De qué se dan cuenta y qué pasan por alto?

¿Cuál es la lógica de su discurso? ¿Cómo está construido?

¿Cuáles son los supuestos y concepciones que subyacen a sus afirmaciones o que se pueden derivar de ellas?

¿Qué parecen pretender con dichas acciones?

¿Qué parecen esperar (que suceda)?

¿Cuál sería la lógica de lo que hacen para que suceda lo que pretenden?

¿Cómo actúan los alumnos?

¿Qué hacen?

¿Con qué resultados (aparentes)?

¿Cuáles parecen ser las preocupaciones de los practicantes al actuar?

¿En qué parecen apoyarse para suponer o esperar los resultados que buscan?

¿Cuáles serían los (posibles) saberes explícitos o implícitos, declarativos, procedimentales, técnicos o prácticos, teóricos (de qué materias, adquiridos o aprendidos ¿dónde? ¿cuándo?) que están detrás o que explican y/o justifican las acciones del practicante normalista?

Anexo B. Transcripción de entrevista

Investigación:

1 LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE ESTUDIANTES NORMALISTAS Y SUS SIGNIFICADOS.

Nombre:	Celia 4o. de Español
Fecha:	15 de marzo de 2017
Lugar:	Salón de juntas ENSOG

00:00

Entrevista	Anotaciones
Entrevistador.- ¿Cómo nació en ti la idea de ser maestra?	
Entrevistada.- ... Bueno... Honestamente... Mi idea no era estudiar para ser maestra... Tenía otras opciones, pero, pues... las circunstancias se fueron (pausa) dando y... me inscribí aquí, eh... sin saber... a qué era a lo que me iba a enfrentar, simplemente porque, este... Bueno, por familia, amigos, este... conocía nada más y supe que existía y me inscribí; pero la verdad no fue mi primera opción. Entonces yo no sabía ni siquiera que... no tenía mucha idea... y al principio, de hecho... no me gustaba. Me encontraba muy, este... renuente a seguir estudiando aquí y mi idea era solamente cursar un semestre y salir, buscar... lo que yo quería... Pero... en la marcha, creo que fui como dice... adquiriendo interés y, este... no sé si sea gusto, ya... por... este... la docencia, porque yo pensaba... bueno... Mi idea era estudiar Derecho, y dije No, es que no... ayudar a las personas, este... en distintos aspectos y en cuanto a pues sí... Y después me fijé que en la docencia también podía ayudar a chicos, a personas,,, este... Bueno pero desde, desde este ámbito ayudarlos a... con su educación... a construir sus aprendizajes, sus conocimientos, entonces me llamó la atención quedarme en esta, bueno en la escuela para seguir viendo este... qué más podría yo aprender sobre la educación y cómo ayudar a estas personas, porque... Siempre mi idea fue estudiar algo, una profesión que me permita ayudar a los demás, y creo que una profesión en la que se ayuda al otro, es en la docencia...	
Entrevistador.- Ah, muy bien... y ¿cómo fue que llegaste entonces a la normal?	
Entrevistada.-, (risa) Por ... eh... coincidencia nada más...	
Entrevistador.- ¿Por coincidencia? ¿Supiste del examen de admisión y... hiciste los trámites? ¿También hiciste trámites en alguna otra institución o nada más en...?	

<p>Entrevistada.- Sí... Ajá... Sí. Había hecho en alguna... aquí en la Universidad de Guanajuato para Derecho, pero...pues no quedé... este... Solamente quedé admitida en el prope..., en el propedéutico, pero pues... en mi familia era: O estudias ya o ya no...</p>	
<p>Entrevistador.- ¿No hiciste el propedéutico?</p>	
<p>Entrevistada.- No, ya no tuve la oportunidad de hacer el propedéutico entonces en ese... Entonces cuando yo estaba en la prepa, porque de hecho yo estudié en el propedéutico de Derecho, Política y Gobierno, entonces estaba bien encaminada para allá y estaba practicando también Hand Ball... un deporte... y una amiga de... del equipo, me platicó en ese entonces que iba a presentar para la Escuela Normal de Irapuato... Dije: Ah, entonces cuéntame más... Entonces ya, me empezó a contar y ya... ella fue la que me dijo que también estaba aquí la escuela en Guanajuato que había más; pero pues que ella iba a decidir Irapuato porque estaba más cerca de lugar y... Después le pregunté a mi mamá y pues mi mamá ya la conocía porque pues... ella trabaja allí en una secundaria. No es maestra. Es prefecta, pero trabaja allí, conoce sobre el tema y estaba involucrada en el ámbito y ella fue la que me dijo que sí, que entrara aquí.</p>	
<p>Entrevistador.- Entonces ¿cursaste el propedéutico que hacen en la Facultad de Derecho antes del examen?</p>	
<p>Entrevistada.-No... Sólo presenté el examen y... bueno, se supone que si quería in... bueno, este... seguir en la escuela pues tenía que cursar el prope cada seis meses para volver a aplicar el examen, que se supone que sería cada vez más sencillo porque ya había tenido noción antes en el prope... ya había visto otros aspectos.</p>	
<p>Entrevistador.- ¿Y cuál fue tu impresión al entrar aquí en la normal, cuando comenzaste y...?</p>	
<p>Entrevistada.- Se me hizo... como si regresara a la secundaria... No sé... me sentía así porque, como yo estudié en la... en la preparatoria oficial incorporada a la UG, tenía mucha libertad, a diferencia de otras preparatorias como los... este CBETIS, los SABES... como todas esas prepas en las que todavía existe la (¿?) escolar de... utilizar uniforme, este... todavía hay prefectos que cuidan el exceso... Hay muchas normas, muchas reglas escolares y yo en la prepa en la que estaba, pues realmente teníamos mucha libertad. Para empezar, no llevábamos uniforme, este... no había quien te restringiera la entrada o la salida... Tú puedes entrar a la hora que quisieras, ya era este... muy independiente tu estudio... Si querías entrabas, si no pues no hay problema... este... entra el que tiene ganas, el que quiere, sino, pues... podías hacer cualquier otra cosa. Entonces no estaban sobre ti (con énfasis), como en otras prepas que yo veía por otros</p>	<p>Tarda un poco en encontrar las palabras.</p>

<p>amigos, o como la secundaria que muchas veces existen estas reglas o normas escolares que te prohíben hacer ciertas cosas. Entonces sentí que aquí regresé como a la secundaria, porque... De hecho pues, en la prepa, pues no te contaban asistencias, no había problema en cuanto a faltas... sí había quien las tomara en cuenta, pero no todos. Y aquí sí, llevo y me dan la noticia, me dicen: ¿Sabes qué? Tienes estas faltas aquí en el semestre, tienes tal número de faltas en el semestre así que distribúyelas y tienes que traer justificantes, bla bla bla... Hay tareas, estas tareas cuentan este porcentaje... Hace mucho que yo no hacía tareas, porque realmente todos los trabajos los hacíamos en el aula... Entonces sentí que regresé a la secundaria. Y también por el ambiente porque estaba siempre muy tranquilo. De hecho sigue siendo muy tranquilo desde que entré y... no hay alumnos afuera que por lo regular estén, no sé... de ociosos o que estén haciendo otras cosas. La mayoría está en el aula, en clases. Y allá no, allá sí veías en las canchas, jugando... platicando... Así me sentí.</p>	
<p>Entrevistador.- y ¿Cómo tomaste la decisión de continuar?</p>	
<p>Entrevistada.- Bueno... en los primeros semestres... por la asignatura Escuela y Contexto, porque ya nos acercábamos más a la escuela, ya no era nada más, este... leer, la teoría... Porque ese es otro aspecto que también, no sé, me cansaba mucho de aquí, que era, leer y leer, infinidad de textos, que muchas veces no entendía y... pero ya cuando íbamos, por ejemplo, ya nos acercábamos a, a la asignatura Escuela y Contexto, íbamos a la escuela, nos acercábamos con los alumnos, ya entendía algunos aspectos que muchas veces a mí me parecían aburridos o, incluso, torpes, que mencionaban distintos autores sobre la educación, porque yo dije: Ay, eso es un sueño. Eso es la... lo que debería de ser, pero la realidad es muy diferente... Y bueno si, se comprobaban algunas cosas y otras, las refutaba... Y entonces, cuando me enteré de que para el próximo, para el tercer semestre íbamos a practicar ya, dije: Órale,, quiero ver qué pasa contigo, a ver cómo me va. Entonces me llamó la atención por el lado de la práctica, de acercarnos un poquito más a la... al trabajo docente... A partir de esta asignatura.</p>	
<p>Entrevistador.- y con el tiempo ¿cómo se ha fortalecido o debilitado esta decisión?</p>	
<p>Entrevistada.- Con el tiempo (pausa, algo que parece un suspiro). (Con firmeza) Se ha fortalecido, eh... de igual manera con la práctica y con... al ver esas asignaturas que te ayudan o que te... bueno que nos... Sí que nos ayudan a... a llegar a este punto de la práctica conocer esto... las teorías, la pedagogía, cómo aprenden los niños, cómo enseñan...</p>	

<p>este... sí las teorías, sobre el aprendizaje y llegar al aula, este... interactuar con el alumno, poner en práctica un plan que realizaste durante semanas, eh... Eso me gusta, me gusta, este... poder, poder llevar en marcha lo que hago aquí, allá, bueno... traspasarlo allá... y también me interesó seguir aquí porque, pues, supongo que como todos tuve, pero muchos problemas, con los... en la secundaria durante mis jornadas... tuve muchos, muchos problemas. Entonces a mí me interesaba seguir a la siguiente práctica para fijarme en lo que me había equivocado y no volverlo a cometer y seguir, este... evolucionando. Entonces, si tenía un problema, no sé, yo era, bueno... muy intolerante con los niños, muy muy intolerante, entonces me enojaba muy rápido. Me desesperaba, entonces yo quería que ellos contestaran lo que yo quería.... Entonces, bueno... observaba eso en mi práctica y ya en la siguiente ocasión, este... trataba de mejorarlo, de no... explicar o exponer todas mis clases fueran expositivas al cien por ciento y dejar este... que los alumnos participaran, por ejemplo, que ellos solitos construyeran su aprendizaje, y así... era lo que me interesaba: seguir en la normal para poder mejorar mi práctica.</p>	
<p>Entrevistador.- ¿Es ese el tipo de problemas a que te referías?</p>	
<p>Entrevistada.- Ajá... Sí, ese tipo de problemas que, bueno... siempre he tenido este problema de hecho. No he logrado afinar... Soy muy expositiva Todo el tiempo hablo... la estrella de la clase soy yo, pero sé que no debo de... dejar que los alumnos participen, que ellos solitos construyan su aprendizaje, que interactúen entre ellos, porque si no... a fin de cuentas la que se queda con los conocimientos soy yo y no ellos... y no es de transmitirlos nada más... como vimos... bueno, como muchas veces, no es solamente cuestión de vaciar de lo que yo enseñe en ellos, pues no tiene caso, pues... a fin de cuentas no sería significativo para él y no puede aplicarlo en su vida cotidiana y me estaría saliendo del objetivo, realmente(¿?), que yo quería de ayudar al otro. Así no lo estaría ayudando. Así no podría interactuar en una sociedad, no sé; no podría participar en su contexto</p>	<p>Todo esto lo dice muy rápido. Parece que no necesita pensarlo. Lo dice con fluidez, como algo muy conocido.</p>
<p>Entrevistador.- ¿Qué te ayuda o qué te impide llegar a ser maestra?</p>	
<p>Entrevistada.- ¿Qué me ayuda? (Pausa en silencio) Me ayudan mucho las clases en las que vemos precisamente todas estas teorías de la educación. Eh... mm... y lo que me impide tal vez sea el dominio del contenido de una asignatura , porque aquí, sí llevamos asignaturas en las que tratamos los temas; pero desafortunadamente no hay tiempo, no hay manera de abordar... de abordarlo en su</p>	

<p>contenido, bueno... completamente, completo. Porque solamente tocamos algunos aspectos de los temas que vamos a tratar en la asignatura, en los proyectos que generalmente se trabajan, por ejemplo, en la asignatura de Español y tal vez eso sea como un problema... bueno, en mi caso sí es un problema porque, como no me sé todos los contenidos se me dificulta también, este, planear alguna actividad en la que los chicos puedan manejar ese, ese conocimiento. Si yo no lo sé, pues, cómo voy a llegar y... este, pedir que ellos lo sepan, tal vez (¿?) lo saben, pero de alguna manera en que manejen ese conocimiento, ese aprendizaje. Eso se me dificulta, que realmente sólo llevamos pocas materias y no las llevamos en todos los semestres. Sí, ya este, (¿?), nada que ver, este, asignaturas, contenidos y prácticas en Español. Ahorita en Cuarto de normal.</p>	
<p>Entrevistador.- y ¿qué es para ti la formación docente?</p>	
<p>Entrevistada.- ¿La formación docente? (Pausa, risa y titubeo) Formación docente,,, Supongo que es el... proceso que se da para... para poder llegar a ser un, un guía... Bueno, porque, a fin de cuenta los profesores son un guía, ayudan al estudiante a que alcance el conocimiento, a que lo use, a que lo maneje. Entonces yo creo que sí, para eso nos formamos, para ser guías del conocimiento... (Pausa) Bueno, implica muchas co... no sólo somos guías, hacemos el papel de muchas cosas, aunque no lo hayamos aprendido aquí, no sé, como... como psicólogos, como diseñadores, porque hay que diseñar mucho material para que... , apoyemos este, las explicaciones y pues, tenemos que hacerlo de manera creativa para que los alumnos se interesen y en cuanto psicólogos, muchos de ellos, este... tienen la confianza de acercarse a su maestro para platicarle algún problema y quieren... piden consejos, ayuda... Mm... también como gestores... no sé, como muchas cosas.</p>	
<p>Entrevistador.- ¿Cómo es tu proyecto de vida profesional?</p>	
<p>Entrevistada.- ¿Mi proyecto de vida profesional? Se sale un poquito (con énfasis) de raya, pero... este... estoy considerando... Bueno, terminar este, esta licenciatura y seguir estudiando con algunas cosas, (¿materias?) que me ayuden a... a complementarla, por ejemplo, estudiar algo sobre literatura o sobre, sobre la asignatura de español, tal cual, para poder este... eh... eh...para poder complementar esta, esta formación que tengo y no solamente dejarlo de lado de la pedagogía y así ayudar a mis problemas eternos con el contenido de Español. Bueno, ese sería un aspecto y también este, y bueno, seguir estudiando por ese lado y después me gustaría retomar la carrera que no pude iniciar... Bueno, la carrera de Derecho, iniciarla. No sé, seguirle en la</p>	

docencia, pero tal vez en otro nivel educativo, no solamente en secundaria...	
Entrevistador.- ¿Hasta dónde pensarías llegar?	
Entrevistada. Pues hasta la universidad como catedrática...	
Entrevistador.- y ¿cómo te consideras tú como estudiante?	
Entrevistada.- Mm... Me considero buena estudiante, eh... aunque supongo que debo de... de ser un poco más autónoma en mi trabajo, porque... eh... si bien cumplo con todas, este... las tareas escolares, eh... con los horarios y con... asisto a clases, participo... ah... me involucro en las actividades de aquí de la normal; pero tal vez no soy autónoma en cuanto a mi trabajo, porque, como le decía, aquí en la escuela no vemos, por ejemplo, contenidos de Español, me cuesta mucho trabajo estudiarlos por mi cuenta, o si hay un aspecto que no vemos aquí o lecturas que no alcanzamos a leer de la asignatura, la verdad ya no las leo en mi casa, (risa) hasta que las necesito ahorita en cuarto... (risa) Entonces yo supongo que necesito un poco más de trabajo autónomo y no dejarlo todo a los maestros o a... a tocarlo en las clases regulares, sino... estudiar por mi cuenta. Aún así, yo digo que me siento segura porque sé que soy muy capaz de realizar, cualquier cosa, este... Bueno, si estuve aquí en la escuela que, realmente, no era mi idea, sé que puedo hacer otras cosas.	
Entrevistador.- Y todo esto lo puedes relacionar con la formación?	
Entrevistada.- ¿Con la formación docente? Sí, porque es parte de este proceso, este... seguir trabajando para poder... este, completar, no un perfil, sino... bueno como los, este... las habilidades que puedo obtener o producir de (¿?) como profesor y así seguir abonando a la práctica educativa también... Bueno, se favorece a la par, si... yo sigo formándome como profesora, puedo seguir ayudando en mi práctica educativa y así mejoran las clases y así los alumnos siguen aprendiendo, (pausa) como...	
Entrevistador.-¿Por qué decías que no como un perfil?	
Entrevistada.- Pues supongo que los perfiles son muy... son cerrados, este... en cuanto... estas son las habilidades que debe tener un profesor... Entonces si yo decido que esta otra habilidad se la voy a incluir entonces ya no cabe dentro del perfil... No sé, supongo que podemos este...seguir otras habilidades que no estén precisamente en el perfil que los teóricos o que el programa asigna. Yo creo que se puede seguir abonando otras habilidades que no están inscritas, que no las marcan los programas de estudios o perfiles de aquí de la escuela. Se pueden agregar otras habilidades y así marcar algo más.	

Entrevistador.- ¿Podrías señalar algunas otras dimensiones de la formación, además de la profesional?	
Entrevistada.- Bueno, no sé si siga siendo parte de la formación, no sé si la participación social, la ética, este... formación en cuanto a valores... porque pues un... docente debe de estar consciente de que es un modelo y que los chicos lo ven en clase y muchos de ellos quieren seguir ese modelo y si el docente no ejerce valores positivos, el chico, el estudiante no va a... va a copiar ese modelo y sería un caos, eh... sí, supongo y también en cuanto a la sensibilidad de esta profesión porque es muy pesada... no sé, psicológicamente ayudar al docente porque... sí es difícil estar frente a muchos, muchos alumnos, que de hecho hasta como que te roban energía y... es agotador para el docente... bueno, docente de tiempo completo y esta formación un aspecto que permita sobrellevar esta situación de que, pues un docente es tiempo completo. No solamente en el aula.	
Entrevistador.- y ¿qué significan para ti las prácticas?	
Entrevistada.- Bueno... significan para mí el... mm... bueno, como el escenario de acción en donde voy a poner en juego todo lo que vi, lo que planié, lo que hice previamente en la escuela normal. Es ahí donde al, este... aplico las habilidades que adquirí... bueno, todos los conocimientos, es donde actúo con los estudiantes... de cierta manera, bueno... he aprendido muchas cosas... uno, que no siempre eh... se puede... se puede hacer la... bueno, uno, no siempre se puede llevar a cabo el plan que uno realiza, no siempre van a salir las cosas, este, como se planearon, o como sería lo ideal, lo adecuado, que fuera una clase, este, en la que todos los alumnos participaran, realizaran sus actividades, asistieran todos, fueran puntuales, en las que ellos solitos construyeran su aprendizaje, una clase en la que se abarquen los tres momentos de inicio desarrollo y cierre en su realización, se tenía (¿?), pero por cuestiones del ámbito escolar una sesión que es muy corta, de cincuenta minutos, pues, no siempre alcanza, bueno, no siempre alcanza, se... alcanzo a ejecutar el plan. Mm... eh... también aprendí que debo de centrarme mucho en los estudiantes, no solamente en mí, eyh... porque, pues ellos son los actores principales, no yo, y una vez que me enfoco en los estudiantes, tengo que saber cómo aprenden ellos, qué es lo que les gusta más, que les interesa, para poder tratar en las actividades, cuál es su evolución, cómo poder revisar esa evolución, ese proceso, si lograron o no alcanzar los objetivos, los aprendizajes esperados, mm... bueno sí, planear, este... centrado en el alumno y... ayudarlos a que, a que utilicen ese conocimiento que aprenden. También en las prácticas me di cuenta de que (¿?) no sólo es ir a la sesión de cincuenta minutos, antes es	

<p>planear la clase, durante la sesión y después de la sesión, revisar trabajos, hacer correcciones, volver a planear si algo no salió, este... bueno, si algo no salió lo planeado hacer la adecuación para, al día siguiente tratar esa, ese aspecto que, que falló y... muchas cosas. No es un trabajo sencillo.</p>	
<p>Entrevistador.- ¿Qué consideras que te hace falta para mejorar esa formación como docente?</p>	
<p>Entrevistada.- Eh... conocer un poco más sobre, sobre... bueno la adolescencia es la población estudiantil a la que voy a dedicar mi trabajo docente en nivel secundaria, conocer más sobre los adolescentes, cómo aprenden ellos, este... mm... también qué hacer en estas situaciones en las que es necesario improvisar. Yo no sé, como que tener muchos, muchos planes extras, aparte de ¿qué haría si pasara esto que... cubrir todas estas posibilidades que llegaran a existir. Bueno... tener un dominio del contenido, manejar el contenido de Español y... también en cuanto al uso de los materiales que apoyan las explicaciones... sí. Sí y bueno... este aspecto de cómo relacionarme con, con los estudiantes, porque también es difícil relacionarse con ellos, eh... mm... No bueno, como practicante, pues si tengo... aquí en la escuela normal nos dicen que debemos poner una línea entre el docente y, este, el amigo, porque pues, muchas veces si atravesamos la línea del docente al amigo, nos... este, perdemos autoridad, perdemos control, este, se genera indisciplina porque, este, porque los alumnos ya no nos verían como ese guía, sino más bien como un amigo, un colega, un compañero más. Pero creo que es muy necesario que exista una buena relación entre docente y alumno, no llegar al punto de que sean amigos, pero que sea buena, para que haya un buen ambiente, para que ellos se sientan cómodos, para que tengan las, este... la seguridad, bueno, para que se sientan seguros en la hora de clase y sepan que pues, tal vez si están equivocados en la actividad que tienen, tengan este, participen en este poder solucionar estas problemáticas que ellos tienen y que se sientan libres de hacer lo que sea para que construyan o aprendan... mm... Pero pues sí, también a la vez controlar este aspecto de que... seamos un docente que tenemos que tener una postura formal, este... No me gusta decir de autoridad porque, o sea... no soy su papá, no soy su mamá. Soy su... guía, y autoridad se me hace como... somos iguales, este, los dos sujetos este, aprendemos, aprendemos uno del otro, entonces creo que no debe haber ese aspecto de superioridad en cuanto docente.</p>	
<p>Entrevistador.- ¿Cómo consideras a la normal en este momento?</p>	

Entrevistada.- Me sigue pareciendo una escuela así... viva, en donde los alumnos siguen cumpliendo con el objetivo escolar, este... hay m... hay m... hay muy poca identidad normalista, desde mi punto de vista. Bueno, al menos eso es lo que siento porque, no sé... no todos los estudiantes sienten ese, ese deseo, esa identidad... con la docencia o con la escuela normal, más bien, porque no... en las actividades que se realizan aquí en la escuela no existe mucha participación por parte de los alumnos o no todos quieren participar... no existe ese agrado (¿?) participar y... supongo que es por eso que en la escuela no se realizan muchas actividades, porque, por ejemplo, me acuerdo en mis... en la preparatoria, había muchas selecciones de diferentes deportes y la escuela competía con otras preparatorias y estaba ese espíritu de equi..., de estar en la universidad... entonces, decían, orgullosos: No que yo voy en la Prepa Salamanca, porque era la prepa de la UG. Y aquí no... Siento que no... no he visto, no he conocido a nadie que Hay no mi escuela normal superior, ni yo... tampoco yo con el espíritu, porque siento que... estamos haciendo lo que no queremos, el docente y el papel del alumno. No sé, lo que yo no quisiera hacer, ni mi aula, que fuera tan, este... autoritaria entre el docente y que el alumno, que solamente se sentara a escuchar. Sí, no... Así lo veo: a escuchar las explicaciones y las exposiciones del docente. Sí, porque... y también, no existe esa autonomía del estudiante normalista, es por eso que sigue así, y pues, si los alumnos no se muestran interesados, supongo que las autoridades, pues tampoco hacen nada por él, por fomentar ese gusto por la normal... No sé... nunca he visto aquí, por ejemplo, y incluyo hasta un concurso de talentos, no sé... que si está bien, tal vez sale un poquito de contexto, pues es una de las habilidades que los docentes pueden adquirir, que tengan talentos en distintas áreas, distintos ámbitos, en artes, no sé, no he visto ningún, ningún este, tipo de evento de ése, bueno, de este aspecto. Hay, por ejemplo los eventos de reina y todos esos; pero creo que poco a poco los han ido, se han ido cerrando. No sé, se acaba Ya no han querido participar ni los alumnos, ni hay autorización de, por parte de la dirección para realizar este tipo de eventos. Yo estuve en las reinas, cuando mi amiga Ilse participó y que nos tocó organizar el, el evento, tuvimos muchas complicaciones, en cuanto a permisos y todo eso. No me quedé con ganas de, Ay, de todo eso. Para el próximo año mejor ya no hacemos nada. Es como que no... pueden, los alumnos aquí no pueden hacer mucho desorden, relajo, divertirse, que van a estudiar porque van a ser docentes y un docente no puede ser así. Supongo que así lo ven. No tienen la libertad. Tú no puedes hacer escándalo, gritar o salirte de

<p>la rutina, porque eres un docente y los docentes son, este... son un ejemplo y deben de ser correctos. Creo que es la idea que... Supongo... Así es como ven... No, a veces hay que salirse un poquito y hacer otras cosas.</p>	
<p>Entrevistador.- Algo que quisieras añadir...</p>	
<p>Entrevistada.- Pues solamente recalcar este aspecto de que... muchas veces... lo que se ve aquí en la escuela normal, las teorías que aprendemos, todos los contenidos o las propuestas de los autores, los pedagogos, etcétera, son el (enfaticando) ideal, es como (con énfasis especial), lo que debería de ser: pero cuando llegamos a la escuela secundaria, la calidad es otra, y muchas veces es complicado hacer que esta realidad sea la ideal, la que dicen los autores de lo que está escrito en papel. A veces a mí se me complica hacer eso porque, por ejemplo: (Alterando la voz) La clase ideal, trabajar con veinte alumnos, la realidad es otra, la escuela secundaria, la matrícula escolar es excesiva. Trabajo con 45, 50 alumnos y las sesiones, como le digo, son de 50 minutos, a lo máximo, entonces, un minuto para cada estudiante, es muy difícil. Entonces no siempre puedo aplicar lo que los teóricos, lo que los teóricos o los pedagogos dicen, es muy complicado hacerlo, y también, es muy difícil trabajar con esta realidad. No sé... también a veces otras teorías dicen que ... Bueno la del Constructivismo: “que el alumno construye su aprendizaje”. Sí, pero si por parte del alumno no hay iniciativa, ni siquiera tenía ganas de ir a la escuela ese día, no va a tener actitud de formar un..., de crear su aprendizaje, de trabajar todas las actividades que... por más que el docente le proponga actividades o haga diseños, o haga circo maroma y teatro porque el alumno forme o cree su aprendizaje, pues va a ser muy difícil y no se va a obtener tan... tan rápido, no va a haber esos resultados tan pronto como (con énfasis) sería lo ideal. Y, por ejemplo, no puedo estar todo el tiempo con el estudiante para saber si el aprendizaje que adquirió es significativo para él, si realmente lo está aplicando en su vida cotidiana, porque pues ya no puedo comunicarme después de la sesión de clase o después de que salen de la escuela y ya no puedo seguirlos a su casa para ver si sí aprendió y si (¿?). Sí al regresar muestra algunos aspectos, pero no son todos. Eso es lo que a mí se me dificulta, eso es lo que he tenido en cuanto a mi experiencia y puedo decir muchas cosas, pero no todas. Creo que hay que tener esa consciencia de que no siempre se puede llegar al ideal, y que hay muchas fallas dentro de la práctica. El punto es aquí, seguir mejorándolas, tratar de... con lo que tenemos, construir algo bueno, no sé... armar algo bueno. Es muy difícil, y de hecho todavía sigo teniendo varios errores en mi práctica, porque pues, mi</p>	

<p>ideal: evaluar en todas las sesiones; no tengo tiempo de evaluar porque ni siquiera tengo tiempo de que los alumnos terminen la actividad en el aula, entonces lo que yo hago es adecuar las sesiones y si los alumnos no logran terminar la actividad en el aula, porque no puedo darles cinco minutos para que hagan la actividad. Eso requiere más tiempo. Debo de estar este, consciente de que cada quien aprende a su manera, son distintas, este, y además de que tienen distintos canales de aprendizaje, entonces lo que hago es adecuar mis sesiones y aunque me atrase... No es lo ideal, porque no termino de ver mis proyectos, pero prefiero mil veces atrasarme, a dar por hecho de que sí lo aprendieron, de que sí quedó claro, y seguir. Yo prefiero atrasarme. En ese aspecto me cuesta mucho trabajo cuando (¿?) terminar un proyecto bien, porque considero que tenemos muy poquito tiempo y sí, prefiero adecuarlo, si no terminan la actividad, en la siguiente clase la retomamos, la evaluamos y seguimos, o si realmente no se pudo generar un producto oral, un producto, perdón, este... un producto escrito en la sesión, pues en la siguiente se puede manejar ¿no? Bueno... En ese aspecto, yo así lo tomo, yo así lo considero. No llevo prisa.</p>	
<p>Entrevistador.- Por mi parte han sido todos los puntos. Te agradezco que hayas estado dispuesta a platicarlo.</p>	

Anexo C. Registro de observación en sesión de práctica docente

REGISTRO DE OBSERVACIÓN 1 Esp. 3

Observador: José Lino Martínez Martínez

Escuela: Secundaria Técnica No. 34 de Guanajuato, Gto.

Fecha: jueves 4 de octubre de 2018. Hora: 12:00 – 12:50, Grupo: 3º. E

Practicante: Denisse Rivera Arce de tercer grado de Español de la ENSOG

Contextualización: La Escuela Secundaria Técnica No. 34 es una escuela secundaria con aproximadamente 40 años de antigüedad en la ciudad de Guanajuato, Gto. donde parece gozar de reconocimiento, ya que es muy grande en cuanto a población escolar.

La escuela está ubicada en los límites de la mancha urbana de la ciudad, entre la ciudad de Guanajuato, Gto. y el pueblo de Marfil, distante unos dos Kms de la ciudad, en una zona donde ahora existen ya varias escuelas (una sede de la Universidad de Guanajuato, la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, la Escuela Centro Educativo Piloto, primaria y secundaria), que poco a poco se ha ido poblando, aunque en su fundación y durante los primeros años se encontraba en una zona y en una colonia algo alejada y de difícil acceso por la lejanía.

Está construida en un terreno accidentado, la ladera de un cerro, de modo que sus muchos salones, oficinas, el único patio con que cuenta y la cancha techada, se encuentran en diferentes niveles de terreno y los accesos internos constituyen un conjunto de pasillos y escaleras de diversos tamaños. Algunos módulos cuentan con dos pisos de aulas y en medio de esta aglomeración de salones, pasillos, talleres, escaleras y zonas de vegetación escasa y no muy cuidada, pululan y circulan los casi mil estudiantes, profesores, prefectos y demás personal que forman la población escolar de la institución.

Por el tipo de organización, los salones parecen identificarse por el maestro y la materia que en ellos se imparten, de modo que son los estudiantes los que tienen que desplazarse entre una clase y otra para acudir al salón que les corresponde en cada hora, según la materia y el horario. En los momentos de cambio de clase, prácticamente todos los estudiantes van por los pasillos, suben o bajan escaleras, hablan entre ellos y saben bien a qué salón deben acudir cada vez para su siguiente clase donde los espera el maestro de la materia.

A pesar de que he llegado con anticipación a la hora de la sesión que voy a observar, desconozco la ubicación del salón donde se llevará a cabo la sesión de Español con el grupo de 3º. E y me cuesta trabajo, a pesar de algunas ayudas y orientaciones de las personas a las que pregunto, dar con el salón a donde finalmente llego y me presento con la Mtra. Lilibian, titular de la materia y del grupo correspondiente. Veo a Jéssica Rico, estudiante de la Normal Superior, a quien ya conozco por la

entrevista realizada con ella, una semana antes. Se me asigna una butaca escolar desde donde podré hacer mi observación y los alumnos comienzan a llegar.

El salón, y supongo que todos los salones, cuenta con un dispositivo electrónico digital, donde cada estudiante, al entrar, debe registrar su presencia mediante un código o clave numérica; pero en esta ocasión, la maestra titular les informa en voz alta que “no hay luz” y que, por lo tanto, el dispositivo no funciona y no podrán registrar su asistencia a la clase. Los alumnos parecen entender muy bien esta circunstancia (tal vez, es frecuente) y van ocupando sus lugares aparentemente ya fijos para cada uno de ellos.

El diseño y la construcción del salón es del tipo CAPFCE: techos de concreto a baja altura, que dan la impresión de espacio reducido. Los muros al fondo y al frente están pintados de blanco, aunque el guardapolvo y las columnas y travesaños tienen un color café oscuro, casi negro. Las butacas, silla con plataforma rectangular para escribir, unida en una sola estructura metálica con acceso por el lado izquierdo, parecen reducidas e incómodas para los estudiantes. Están pintadas de color negro, lo que reduce más la iluminación. Las cortinas de color azul oscuro, están recogidas y plegadas en los extremos de cada ventana. Cada butaca está prácticamente pegada a la de delante y la de atrás. Los pasillos entre fila y fila de butacas tienen entre 30 y 40 centímetros y apenas dejan un poco más de espacio en los pasillos laterales. La forma del salón es rectangular, de 7, máximo 8 metros de largo por 6 ó 7 de ancho con ventanas en los muros laterales y alberga siete filas de seis butacas individuales cada una, para poco más de 40 estudiantes. No pude contar el número de alumnos presentes. Desde mi ubicación no se puede hacer un conteo preciso.

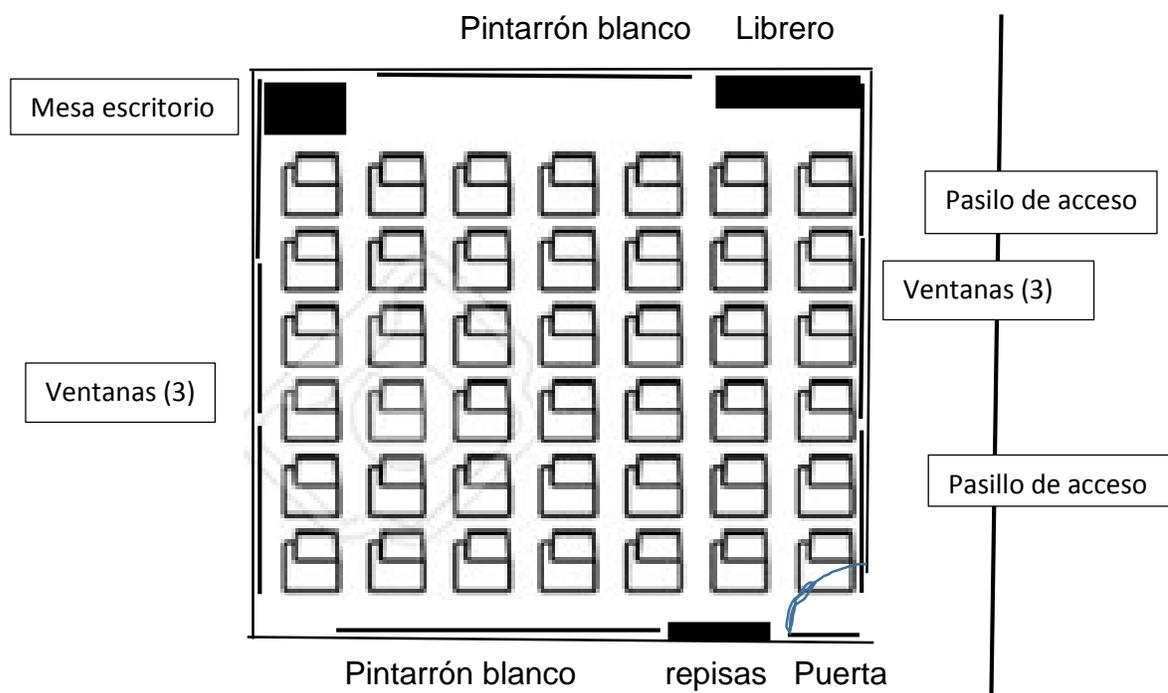
Me pregunto si estas condiciones de incomodidad y falta de iluminación generan una sensación de amontonamiento o hacinamiento que puede alterar la disponibilidad a la atención y a la concentración para el estudio durante las sesiones. Veo prácticamente imposible que se puedan dar condiciones para trabajos colaborativos en pequeños grupos. Sería interesante observar esto en alguna ocasión. Imagino que permanecer en este ambiente por varias horas debe ser insoportable. En este caso, supongo que el hecho de que los estudiantes van de un salón a otro durante el horario del día, les produce y les permite cierta movilidad que espero sea favorable. Tal vez esto podría ser también observado y estudiado.

Me llama la atención que la pintura de las butacas y de los muros se encuentra en buen estado. No presentan ralladuras ni marcas.

En los muros de la entrada, al fondo y de frente al grupo hay en cada uno un pintarrón blanco de tamaño regular. Al frente, del lado izquierdo, visto desde el grupo de alumnos está la mesa y una silla para el maestro que, en este caso nunca fue ocupada por la maestra. Al lado derecho, también al frente hay un pequeño librero y sobre él, varias rejillas de madera, de las usadas en los mercados para el

acarreo de frutas y verduras, están pintadas de blanco y colores claros, azul y amarillo. Allí se guardan los libros de los diferentes grupos de alumnos que tomas clases en este salón. En la pared del fondo, además del pintarrón blanco, hay, adosada al muro, una pequeña estantería hecha a base de repisas, 4 ó 5, de unos 70 centímetros de largo por unos 15 centímetros de ancho, por lo que no se pueden aprovechar para libros, supongo, y están vacías.

Diagrama de diseño y distribución del aula:



<p>Registro de lo observado: 12:10 Inicio de la sesión Los alumnos van entrando libremente y se van ubicando en sus lugares. Hablan entre ellos. Ma. (En voz alta, casi grita) A ver ya.. sentados... Es la segunda vez que les hablo. Algunos alumnos hablan. Ma. ¿Trajeron la tarea? Varios responden. Se oye un claro "No" de algunos. Algunos alumnos hablan. Se entiende un: Aos. "Era para hoy". Ma. A ver ¿Cómo les iba a decir que era para la próxima semana si la próxima semana yo no vengo? Una alumna: Era para el viernes. Ma. Era para hoy. Era para... (remarcando) hoy. Algunos alumnos repiten: "Era para el sábado".</p>	<p>Primer planteamiento de la maestra: Pregunta "¿Trajeron la tarea?" El primer asunto de la sesión es la tarea del día anterior que deberían traer para hoy.</p>
--	---

Los estudiantes hablan en voz alta y no se puede entender lo que dicen. Alguno comienza una frase: "Yo no pude porque..."

A otro se le entiende: "Yo sí la traigo..." muchos hablan y no se entiende todo lo que dicen.

Ma. Los que traigan su... (con un grito:) A ver Ya!! Guardando silencio... (Se dirige a alguno en tono de regaño). No traes la tarea y todavía estás platicando.

Un par de alumnos contestan: "Yo sí la traigo".

Una alumna: "Yo también".

Ma. A ver. Ya sáquenlo por favor...

Los alumnos siguen hablando entre ellos.

La maestra pregunta a alguno: ¿Tú sí lo traes?

Ma. (Entre el hablar de los alumnos) Aquí tienen su libro de Español o lo traen en su mochila... A ver ¿qué estuvimos haciendo ayer? (Repite la pregunta:)

Se escucha un: Nada.

¿Qué estuvimos haciendo ayer muchachos? (Entre las voces) ... el trabajo... la tarea. ¿Mande? (Tratando de escuchar a alguno). La segunda parte del poema... ¿Cómo se llamaba el poema?

Algún estudiante contesta: El brindis del bohemio.

La maestra repite confirmando: El brindis del bohemio. Y ¿de qué corriente era este poema?

Algún estudiante casi grita entre otros que contestan: "Realismo".

Ma. Y ¿por qué del realismo?

Un alumno: Porque hablaba sobre la vida de un borracho y eso pasa todos los días...

Ma. Eso pasa en la vida real... (Vuelve a gritar:) A ver... ¿Qué más vimos ayer... ustedes? (Entre el hablar de varios alumnos...) Estuvimos rescatando aspectos de este poema. Y había palabras que ustedes no entendían y yo se las decía... y a partir de lo que nosotros estábamos rescatando es la interpretación (se oye un Shh de alguien). (La maestra se dirige a alguno:) Siéntate bien. Los que traen su poema... Levanten la mano los que trajeron la tarea.

Varios estudiantes dicen: "Yo". Yo sí traigo el poema.

Ma. ¿Quién lo trae?

Se oye un alumno: Yo lo traía pero...

Ma. Ahorita lo que voy a hacer... Les voy a leer... A ver... Guardando silencio. Niñas allá... platiconas... (Siguen las voces) Aquí también... Si me escuchan... Lo que vamos a hacer ahorita es que yo

Segundo planteamiento de la maestra: "¿Qué estuvimos haciendo ayer?"

Ahora el segundo asunto es recordar lo que se hizo el día anterior

Vuelve el tema de la tarea.

No hay un control real y preciso de quienes traen la tarea.

que nunca llegaban, que se extraviaban, que se equivocaban de puerto, que se rompían intentando llegar a mi boca y confundían mis barcos y me llenaban de cristales los labios que, pegados a la ventana, congelados, sólo esperaban verte aparecer. Y entonces un día me dejé vencer, olvidé dónde buscarte, comencé a despegar tus nudillos de mis pulmones, me eché la sal de tu sudor perdido en los ojos, prohibí tu olor en mis domingos y escribí todos los antónimos de tu nombre en mis ventrículos, si no te olvido a ti no les olvidaré a ellos, y al final lo único que quedó fue un miedo tan inmenso como inconfesable y un deseo, sólo quería marcharme de ahí y dejar, y dejarte escapar, y dejar de esperarnos, irme lejos, pensando que lejos es donde no estás, sin darme cuenta de que donde realmente estás es en mí,

y de que no te irás hasta que yo lo decida.

¿Ya? Ya... es sólo un pequeño fragmento

La autora es Mónica Gaes. Si lo quieren buscar...

Es un poema del romanticismo contemporáneo...

Es una nueva ola de autores españoles que...

Salen (o están) en Facebook, todos los artistas...

Mónica Gaes es como de las representantes más importantes en la actualidad... Son españolas y han tenido mucho éxito en Europa tanto como en América Latina... (Todo esto se puede escuchar en medio de algunas intervenciones de alumnos que hablan, aunque no se escucha claramente lo que dicen... La maestra continúa:)

Puedes buscar... Se llama: "Llovimos tanto que me ahogué" de Mónica Gaes... tiene...

Ahora... la... la... quiero que entendamos primero una cosa... La autora, Mónica Gaes... y otra cosa es... ¿cómo vamos a interpretar este poema?

Yo puedo escribir... y ustedes pueden escribir un poema donde digan que se sienten mal... que

La lectura duró 65 segundos.

La información en torno al poema es externa y repetitiva.

Habla de interpretación; pero no de análisis, ni hace análisis del poema,

extrañan mucho a una persona; pero puede ser que yo... Denisse... Estoy completamente bien y que no extraño a nadie; pero una cosa es lo que yo quiero escribir y otra cosa es lo que tu "estableces" (¿sí?) Entonces, ustedes, en ese poema que traen ahorita, lo van a leer, las veces que sea necesaria, las veces que necesiten y van a rescatar aspectos. Este poema ¿para quién va dedicado? ¿para un hombre? ¿para una mujer? Quien dice este poema está contento, está triste, está enojado, quien dice este 12:20

poema, realmente tiene la necesidad de externarlo, de despertarlo, son las siete. ¿cómo lo quiere externar? ¿Quien dice este poema es una persona tranquila, es una persona que está hablando con honestidad? Es lo que quiero que ustedes empiecen a rescatar de estos poemas, para que ustedes puedan darle una lectura adecuada ¿sí? Es lo que nos interesa de este proyecto que ustedes puedan interpretar y analizar de los diferentes poemas... ¿sí traen su libro? ¿quién trae su libro? Y ¿quién trae la tarea?

Un alumno: Yo traigo los dos

Ma. A ver... Saca tu libro (a otro alumno) ¿Tú lo traes?

Otro alumno: Ah, mi libro...

Ma. Los que ya tienen poema, empiecen a leer su poema...

Una alumna: ¿Los que traemos el poema?

Ma. Y los que no traen la tarea pero traen el libro pero... allí tienen...

Una alumna: ¿Y si traemos el poema, podemos agarrar el libro o...?

Se oye un Sí de la maestra

Se oye un alumno: ¡Mariana!

Ma. ¿Ya? ¿el poema?

Contesta un alumno: Sí

Ma. Déjenme contarles que ayer, una de las compañeras que da clases a otro grupo... trajo un poema que se llama "Nocturno" Nocturno...

Un alumno: Ah sí... (Otra voz) Ah no...

Otro alumno: sí, yo me acuerdo que...

Ma. Es del autor que les dije que el autor se había suicidado después... (se oyen varias voces con comentarios de los alumnos: "Ah, el borracho") Y me llamó la atención porque no lo había, no le había

de las figuras, las imágenes, las expresiones...

Ahora da indicaciones para trabajar con el poema, las indicaciones se refieren a aspectos bastante superficiales. No veo el análisis de formas ni de lenguaje poético.

Ahora se produce cierta confusión entre traer el libro, el poema, la tarea...

puesto la atención que... (subiendo la voz) Niñas...
 ¿ya hallaron el poema?
 (se siguen oyendo varias voces en murmullo)
 Ma. En la página 38 del libro de Español... viene un poema...
 Ma. (insiste) Página 38
 (Se siguen oyendo voces)
 Ma. Bueno les continúo leyendo... Me llama la atención porque... fíjense en esto que yo les dije...
 El poema empieza, empieza: "Pues bien, yo necesito decirte que te quiero, decirte que te adoro con todo el corazón, o sea... es una necesidad ¿qué es una necesidad para nosotros?
 Una alumna: Algo que necesitamos...
 Ma. Algo que necesitamos para vivir, y él está viviendo "Yo necesito decirte que te quiero". O sea es tan importante... es algo esencial, como tomar agua... Esos aspectos son los que quiero que ustedes vayan rescatando del poema...
 Un alumno hace algo que parece una pregunta, pero no se escucha con claridad)
 Siguen hablando en voz alta entre ellos... Alguien llama a Alejandro...
 12:25
 Ma. A ver... Se supone que estamos en silencio porque estamos leyendo...
 Se sigue oyendo murmullo y un Shh de alguien que pide silencio...
 Continúa el murmullo entre voces más o menos fuertes. Alguien hace una pregunta que incluye "palabras..."
 Ma. ¿Están leyendo?
 Varios alumnos contestan: Sí.
 Continúan las voces con risas...
 Ma. A ver ya... acá. ¿qué haces de pie? ¿estás leyendo?
 Se oye la voz del alumno: Fui a darle...
 Los alumnos siguen hablando en voz alta. Se escuchan varias risas.
 Ma. Les estoy dando la página del libro...
 Más voces y risas, se produjo un incidente entre algunos...
 Ma. (En voz más fuerte) A ver... Estamos leyendo
 Más voces y vuelve la maestra: A ver... jóvenes... están leyendo... estar leyendo es estar callados...
 (Lo dice destacando despacio estas últimas

Se supone que están leyendo en voz alta, se oyen muchas voces...

palabras) ¿cómo van a entender si no dejan de hablar?

Alguien le habla a la maestra; pero no hay claridad ni respuesta.

¿Ya lo leyeron por lo menos? A ver miren... Hay compañeras que sí están trabajando y es que les interesa... A ustedes no les interesa... Yo no los puedo obligar a que trabajen... Yo no los puedo obligar... Yo estoy haciendo todo mi esfuerzo para que ustedes se interesen... para que sea atractivo... (Nuevas risas) y si ustedes no quieren... En voz baja... en voz baja...

Algunos alumnos empiezan a conversar. Uno dice: Iván: del siguiente...

El compañero: ¿No lo tapaste con el taponcito que traía?

Siguen las voces...

Alguien pregunta: ¿Qué página es?

Alguien responde: Treinta y cinco..

Un alumno: Ya leí...

Alguien dice: La treinta y ocho.

El mismo alumno: ya leí maestra...

Ma. A ver... jóvenes... una vez que hayan leído el poema, sacan su libreta y anotan lo que entendieron, los sentimientos que les provoca... (siguen las voces) Lo apuntamos todo por favor.

Una alumna: Yo voy a anotar lo que este poema provoca...

Siguen las voces...

12:30

Algunos estudiantes, 4 ó 5 buscan y leen poemas en las pantallas de sus celulares.

Lo anotan en su cuaderno si ya terminaron. (Entre las voces y risas, se vuelve a notar la maestra)

¿Estás de grosero?... También se escucha: ¿Ya acabaste? Y Un alumno responde: ya. La maestra insiste: ¿Ya lo escribiste?

Nuevas voces durante dos o tres minutos

12:35 hasta que destaca la maestra: ¿Ya acabaron?

Poco después: A ver jóvenes... presten atención a lo que están en el libro... Acá dice: "Este amoroso tormento" fragmento... Y acá abajo dice: "Yo soy"...

¿cuál es el poema? Es un fragmento y dice Yo soy... Yo soy Sor Juana Inés de la Cruz... (Siguen las voces)

Alguien dice: Es su biografía...

Me llama la atención y es la primera vez que veo el uso del celular para lectura de textos en clase. ¿mala señal para el libro en papel?

Siguen las voces. Alguien dice: Ay Fabián (¿?) La biografía de Sor Juana...

Continúa la maestra: Todo lo que hicimos ayer con el poema es lo que deben hacer ustedes... Estoy diciendo una y otra vez... Chavos.

Se oye un Ah... (de una alumna) Y la maestra: ¿Lo apuntaste?

Una alumna pregunta: Maestra: ¿podemos hacer... (Se pierde la pregunta por falta de claridad)

Siguen las voces y nuevo grito de la maestra: A ver... señoritas... ¿ya?

La maestra dice una frase que se vuelve a perder entre el ruido de voces...

Entre voces se vuelve a distinguir la de la maestra: Este poema está dedicado para un hombre,

Entre las voces que continúan alguien arrastra una butaca y se escucha el chirriar del metal sobre el piso. se vuelve a distinguir la maestra: Tienen diez minutos... para terminar.

Continúan las voces y entre ellas un silbido.

12:40

Siguen las voces.

Ma. A ver... ya. Levanten la mano los que ya terminaron... (siguen las voces. Nadie levanta la mano.) A ver jóvenes... Ustedes se están aprovechando...

Un alumno: ¿Por qué Maestra?

Ma. No trajeron la tarea... Les permití que usaran el libro para que no se quedaran sin trabajar... ¿es obligación mía o de ustedes hacer la tarea?

Se oyen dos alumnos que contestan algo incomprensible.

Algún alumno: Yo si la traje...

Ma. De ustedes. Es mi obligación venir y traer el material. Traje el material. Sí lo he traído. Hoy era el día para que ustedes trabajaran y no traen la tarea... y aparte, no se ponen a leer... leen cosas que no son... Ya estamos en tercero, jóvenes... y no es un regaño... Yo... de mi parte si hay... (algo incomprensible; habla un alumno)

Durante esta intervención de la maestra baja un poco la intensidad del murmullo.

Continúa la maestra: Y aquí tampoco es el lugar para que ustedes estén con su vocabulario y con groserías... Hay lugares...

Un alumno completa o contesta: Las cantinas.

Interesante la concepción de la maestra sobre sus obligaciones.

Ma. Continúa. No creo que en su casa o con su mamá, éste no sé qué... ¿o sí? Ahorita vamos a socializarles su trabajo. Algunos compañeros van a pasar acá al frente y... nos van a compartir lo que han hecho. Y... les pido... respeto para sus compañeros. Ya si ustedes no lo hicieron por lo menos que algo se les quede de lo... del trabajo de los otros... Esa basura... Vanesa nos va a hacer favor de compartirnos algo de tu trabajo. Silencio por favor.

La alumna Vanesa intenta comenzar a hablar. "El poema se llama..." La maestra le interrumpe: Acá adelante por favor.

La alumna pasa al frente.

Ma. Primero dinos cómo se llama tu poema y quién es el autor.

Alumna: El poema se llama "Un sueño dentro de un sueño" El autor es Edgar Allan (lo lee con II) Poe y lo que yo siento que quiere decir el poema es... es... se encuentra como desenamorado... es algo que los jóvenes sufren por eso... y las personas...

Mientras habla Vanesa sigue el murmullo bajo, aunque no se logra un total silencio; sin embargo, se escucha su voz.

Continúa la alumna, aunque no se entiende con claridad lo que dice: Para mí significa lo que dice el autor dentro de lo que es... lejanía... es algo que los jóvenes... es por eso... y las personas que están alrededor... encuentro palabras que... para mí significan... que el autor es como una persona que... su pareja; pero pues... terminó...

Ma. ¿Qué... dificultades tuviste al darle esta interpretación y este análisis de este poema? ¿lo entendiste todo así... claramente, o hubo palabras que... Ay no sé qué es esto?

La alumna trata de responder en voz muy baja y no se entiende lo que dice.

Ma. ¿Cuál es su corriente?

La alumna Vanesa contesta en voz baja: El Romanticismo.

La maestra repite confirmando: La corriente de sus compañeros es el Romanticismo... y creo que está expresado por... ampliamente este sentimiento del amor... del sufrimiento... ¿alguien tiene una duda?

Es un poema que vamos a leer... un poco tristes, nostálgicos... no lo vamos a leer felices ¿o sí?

La alumna titubea al tratar de expresarse. Hay un esfuerzo y disposición claros, aunque poca seguridad; ¿le impone el grupo? ¿la maestra? El tono de la maestra parece favorable para la expresión de los alumnos. No se leyó el poema.

No se dieron ejemplos de las palabras.

Algunos alumnos comentan, "Cuando te llega el recuerdo..." Se oyen algunas palmadas... que ya no te pega tanto, ya no te...

12:45

La Maestra a alguno: Siéntate por favor. Por favor ustedes vengan al frente... (Siguen las voces)

¿Cómo se llama tu poema y quién es el autor? ...A ver, silencio, jóvenes... La corriente de tu poema ¿cuál es?

El alumno: Dadaísmo...

La maestra repite y confirma: Dadaísmo. ¿qué va del (incomprensible) dadaísmo?

Un alumno comenta: Traen el mismo poema.

El lector continúa: Ellos...

Ma. ¿Qué interpretas de tu poema?

Alumno: Este... el autor está como... dando explicaciones... se está despidiendo...

La maestra aprueba con un "Ajá..." Se está despidiendo de su novia y está feliz porque se despide de su novia... Ajá... Y una persona así ¿puede estar feliz si le da largas a su novio?

Algunas alumnas contestan Sí...

Una alumna: Por ejemplo, yo les digo...

La maestra: Shhh... pongan atención...

Continúa la alumna: Por ejemplo yo les digo... Leer un poema y... deja a su novia...

La maestra interrumpe: Vamos a decir que psicológicamente... ¿que eso es triste?

Algunos alumnos contestan No. La maestra pregunta ¿sí? Qué tal que...

Una alumna plantea una pregunta que no escucho con claridad donde yo estoy.

Otra alumna: yo no sé lo que dijo en el poema...

Un alumno participa: Es que depende... qué tal que si...

La maestra ratifica: Exactamente. Hay que leerlo todo para poder saber si está triste, si está...

¿Alguien más que quiera pasar?

Siguen hablando los alumnos mientras alguien pasa al frente.

La maestra: ¿Cómo se llama tu poema?

El alumno: Este tormento... Este amor tormento.

La maestra: El poema es de Jaime Sabines. Me dueles... de Jaime Sabines... A ver.

Me decía su compañero ¿Cómo le hago para expresar que el autor es muy exagerado por una

En esta última parte, los alumnos buscan y leen poemas en sus celulares.

No se leyó el poema.

frase que tiene ahí que dice que quiere que le corte el cuello...

Habla el alumno.

La maestra: A ver díles de qué se trata el poema.

El alumno: De... de una carta que le escribió... comienza a leer; pero sólo los que están muy cerca del pequeño grupo junto a la maestra escuchan de qué se trata.

La maestra. Llega a ser como muy exagerado...

Un alumno: Mi poema está medio raro...

Otro alumno: Yo lo leo maestra...

La maestra: Dínos cuál es tu poema y quién es el autor.

El alumno: Del racismo...

La maestra: ¿Y qué dice? El racismo es delito... ¿sí lo entendiste?

El alumno: que el racismo luego luego se... el hombre blanco...

La maestra: Fíjense ahí es otra variante... Shhh... (Vuelve a subir el tono de su voz) A ver... Pongan atención... pongan atención acá... Todos los poemas que nos han compartido la mayoría son de amor, de desamor... pero este nos está hablando de un problema que...de un problema social... Legamos a discriminar a las personas por la piel, por cómo hablan... de cómo visten...

12:50

Termina la maestra: Bueno... jóvenes... a ver... para mañana todos taen el poema de la corriente que les corresponde... Con un grito: A ver... ¿me escucharon? Para mañana... (Lo dice destacando cada sílaba).

Sube el volumen del murmullo. Todos hablan poniendo fin a la sesión...

Alguien dice: OK. Otro añade: La tarea... Todavía se oye un "Ale"... luego le hablan a Natalia y que alguien dice: Maestra: dejaron una chamarra.

La maestra: Una chamarra se quedó.

Nuevos gritos de los últimos en el aula.

Poco a poco el salón va quedando vacío de personas. Yo termino mis notas y me retiro. Son las 12 con 52 minutos.

No se leyó el poema.

No hay un cierre de la sesión de clase. Sólo el grito de "para mañana..." y las voces de los alumnos indican que la clase está terminando.

Bibliografía

- Abbagnano, Nicola (2012), *Diccionario de Filosofía*, México, FCE.
- Ambrose, Susan A., Michael W. Bridges, Michele DiPietro, Marsha C. Lovett, y Marie K. Norman (2017), *Cómo funciona el aprendizaje. 7 principios basados en la investigación para una enseñanza inteligente*, Barranquilla (Colombia), Universidad del Norte.
- Andrade, Larry D. (2002), *Construcción social e individual de significados: aportes para su comprensión*, México, El Colegio de México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59805808>, consultado el 24 de abril, 2019.
- Anijovich, Rebeca, Graciela Cappelletti, Silvia Mora, y María José Sabelli (2009), *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Buenos Aires, Paidós.
- Ardoino, Jaques (1988), *Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y de la sociedad*, México, Documento interno de trabajo.
- Aristóteles (2014), *Ética nicomáquea. Política*, Madrid, Gredos.
- Austin, John Langshaw (1970), *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.
- Barrón T., Concepción (1990), *Reflexiones en torno a la formación de los profesionales de la educación (docentes)*, En: Ducoing W., P. y Rodríguez O., A. (compiladoras) *Formación de profesionales de la educación*, México, Facultad de Filosofía y Letras UNAM.
- Baudouin, Jean-Michel y Janette Friedrich (Éds) (2001), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Bazdresch P., Miguel (2000), *Vivir la educación transformar la práctica*, Guadalajara, Jal., Secretaría de Educación Jalisco.
- Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato (2008), *La práctica educativa. Reflexiones sobre la experiencia docente*. Guanajuato, Gto., México, Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (2004), *La construcción social de la realidad*, Madrid, Amorrortu.
- Besse, Guy (1969), *Práctica social y teoría*, México, Grijalbo.
- Biddle, Bruce J., Thomas L. Good e Ivor F. Goodson (2000), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Biddle, Bruce J., Thomas L. Good e Ivor F. Goodson (2000), *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

Biddle, Bruce J., Thomas L. Good e Ivor F. Goodson (2000), *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

Bourdieu, Pierre (1997), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Editorial Anagrama.

Bourdieu, Pierre (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, siglo xxi editores.

Bourdieu, Pierre (2012), *Bosquejo de una teoría de la práctica*, Buenos Aires, Prometeo.

Bourdieu, Pierre (2013), *El sentido práctico*, México, Siglo xxi editores.

Brezinka, Wolfgang (1990), *Conceptos básicos de la ciencia de la educación; análisis crítica y propuestas*, Barcelona, Herder.

Brugger, Walter (1953), *Diccionario de Filosofía*, Barcelona, Herder.

Carr, Wilfred (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata y Fundación PAIDEIA (La Coruña).

Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1986), *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.

Clark, Christopher M. y Penelope L. Petersen (1990), *Procesos de pensamiento de los docentes*, En: Wittrock, M. C. (1990). *La investigación de la enseñanza, I Enfoques, teorías y métodos, II Métodos cualitativos y de observación, III Profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.

Comenio, Juan Amos (1988), *Didáctica magna*, México, Porrúa.

Debesse, Maurice y Gaston Mialaret (directores) (1982), *La formación de los enseñantes. Tratado de ciencias pedagógicas (12)*, Barcelona, oikos-tau.

Delors, Jacques (Coordinador) (1996), *La educación encierra un tesoro*, México, Santillana, Ediciones UNESCO.

De Saussure, Ferdinand (1945), *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.

De Simone, Antonio (2012), en: Abbagnano, Nicola (2012), *Diccionario de Filosofía*, México, FCE.

Domingo R., 'Angels y M. Victoria Gómez S. (2014), *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*, Madrid, Narcea.

Doulián, Natalia (2010), *Las prácticas de vigilancia epistemológica... de acuerdo a los cristales de Michel Foucault*. En: HOLOGRAMÁTICA –facultad de Ciencias

Sociales – UNLZ – Año VII. Número 12. VI (2010) pp 157-169. Lomas de Zamora, BA, UNLZ. Disponible en: www.hologramática.com.ar

Ducoing W., Patricia (1990), *La pedagogía en la Universidad de México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Ducoing W., Patricia y Bertha Fortoul O. (coordinadoras) (2013), *Procesos de formación 2002-2011. Vol. II*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C.

Ducoing W., Patricia y Monique Landesmann S. (coordinadoras) (1996), *Sujetos de la educación y formación docente*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.

Düring, Ingemar (1987), *Aristóteles. Exposición e interpretación de su pensamiento*, México, UNAM.

Fernández, Jorge A., Guadalupe Barajas y Laura Barroso (compiladores) (2007), *Profesión, ocupación y trabajo: Eliot Freidson y la conformación del campo*, México, Barcelona, Ediciones Pomares.

Ferreres, Vicente S. y Francesc Imbernón (editores) (1999), *Formación y actualización para la función pedagógica*, Madrid, Síntesis.

Ferrero, Juan José (1998), *Teoría de la Educación. Lecciones y lecturas*, Segunda Edición. Bilbao, Universidad de Deusto.

Ferry, Gilles (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala y Editorial Paidós Mexicana.

Ferry, Gilles (1997), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Fierro, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1999), *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, México, Paidós.

Fierro, Cecilia y Bertha Fortoul (2017), *Entretejer espacios para aprender y convivir en el aula*, México, SM de Ediciones.

Frankl, Viktor E. (2012), *Psicoterapia y humanismo*, México, FCE.

Freidson Eliot (1970), *La profesión médica*, Barcelona, Península.

Gadamer, Hans-Georg (2003), *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme.

Galván M., María Guadalupe, Luis Jesús Ibarra M., Sylvia Catharina van Dijk K. y Maribel Lozano R. (2016), *(Re)descubriendo los significados de las prácticas docentes*, Guanajuato (México), Universidad de Guanajuato.

García A, Lorenzo, Marta Ruiz C, y Miriam García B. (2009), *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*, Madrid, Narcea UNED.

García A., María. (2002), *Etnocentrismo, relativismo cultural y pluralismo. Multiculturalismo, identidad cultural y globalización*. En: Bouché P., Henri, María García A., José Ma. Quintana C. y Marta Ruiz C. (2002), *Antropología de la educación*. Madrid, Síntesis.

García H., Adriana P. (1997), *La instrumentación metodológica en la recuperación de la práctica docente*. En: Campechano C., Juan, Adriana Piedad García H., Alberto Minakata A. y Lía Sañudo de G. (1997), *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Guadalajara, Jal., México, Gobierno del Estado de Jalisco, Secretaría General de Gobierno, Unidad Editorial.

García Ll., José Luis (1999), *Formación del profesorado: Necesidades y demandas*, Barcelona, Praxis.

Gimeno S., José (1998), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.

Godtsseels, Luis (2017), *Biblia Temática*, México, Buena Prensa.

Göttler, Josef (1962), *Pedagogía sistemática*, Barcelona, Herder.

Granja C., Dulce María (2015), *Sócrates*, México, UAM.

Guzmán, M. de. (1986) *Vida y muerte de las escuelas normales. Historia de la formación del Magisterio Básico*. Barcelona, P P U Promociones Publicaciones Universitarias.

Habermas, Jürgen (1987), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus.

Hegel, G. W. Friedrich (2017), *Fenomenología del espíritu*, México, FCE.

Henz, Hubert (1976), *Tratado de pedagogía sistemática*, Barcelona, Herder.

Hernández R. Santiago (1980), *Teoría general de la educación y la enseñanza*, México, Porrúa.

Horlacher, Rebekka (2015), *Bildung, la formación*, Barcelona, Ediciones Octaedro, S. L.

Ibáñez-Martín, José Antonio (1989), *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*, Barcelona, Herder.

Imbert, Francis (1985), *Pour une praxis pédagogique*, Nantes, Matrice.

Imbernón, Francesc (214), *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*, Madrid, Octaedro.

INEE (2018) *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

INEGI (2011). *Sistema nacional de clasificación de ocupaciones 2011 SINCO*. Aguascalientes, INEGI.

Jackson, Philip W. (1996), *La vida en las aulas*, Madrid, Ediciones Morata.

Jaeger, Werner Wilhelm (1957), *Paideia*, México, FCE.

Kant, Manuel (2016), *Fundamentación de la crítica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua*, México, Porrúa.

Kemmis, Stephen (1999), *La teoría de la práctica educativa*, en: Carr, Wilfred (1996), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata y Fundación PAIDEIA (La Coruña).

León-Portilla, Miguel (2017), *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*, México, UNAM.

Luckmann, Thomas (1996), *Teoría de la acción social*, Barcelona, Paidós.

Malpica, Federico (2012), *8 ideas clave. Calidad de la práctica educativa. Referentes, indicadores y condiciones para mejorar la enseñanza-aprendizaje*, México, Graó/Colofón.

Marhuenda-Fluixá, Fernando (2012), *La formación profesional*, Madrid, Síntesis.

Martínez, B., Jorge (2008), *La vida contemplativa como praxis suprema según Aristóteles*. En: Revista Philosophica. Vol. 33 |Seraestres I / 2008| (89 – 98) Valparaíso, Chile.

Martínez, R., José Luis (2017), *La reproducción de las prácticas educativas. Una explicación de sus modelos*. Guanajuato, Gto., México, Escuela Normal Oficial de Guanajuato.

März, Fritz (1968), *Introducción a la pedagogía*, Salamanca, Sígueme.

Moravia, Sergio (colaborador) en: Abbagnano, N. (2012) *Diccionario de Filosofía*. México, FCE.

Morin, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, México, Librería el Correo de la UNESCO.

Morris, C, (2003) *Signos, lenguaje y conducta*. Buenos Aires, Losada.

Mounier, Emmanuel (1972), *Manifiesto al servicio del personalismo*, Madrid, Taurus.

OIT (2004), *Clasificación internacional uniforme de ocupaciones*, Consultado en: <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/isco88/2320.htm>

Pacheco, M. Teresa (2005), *La profesión universitaria en el contexto de la modernización*, México, Editorial Pomares.

Paquay, Léopold, Marguerite Altet, Évelyne Charlier y Philippe Perrenoud, (coordinadores) (2005), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, FCE.

Páramo, Pablo y Gabriel Otálvaro (2006), *Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos*. En: Cinta de Moebio, núm. 25, marzo 2006. Santiago, Chile, Universidad de Chile. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo oa?id-10102601>.

Perrenoud, Philippe (2001), *La formación de los docentes en el siglo XXI*, En: *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago – Chile), 2001, XIV, n° 3, pp. 503-523.

Planella, Jordi (2014), *El oficio de educar*, Barcelona, Editorial UOC.

Pozo Municio, Juan Ignacio (2014) *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid, Ediciones Morata.

Pratt F., Henry (editor) (2004), *Diccionario de Filosofía*, México, FCE.

Presidencia de la República (2013), *Ley General del Servicio Profesional Docente*, México, Presidencia de la República.

Reale, Giovanni y Darío Antiseri (1995), *Historia del Pensamiento Filosófico y Científico Tomo Tercero: Del romanticismo hasta hoy*, Barcelona, Herder.

Reale, Giovanni (2001), *Platón En búsqueda de la sabiduría secreta*, Barcelona, Herder.

Rogers, Carl R. (1961), *El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica*, Buenos Aires, Paidós.

Rojas M., Ileana (2005), *Trayectorias conceptuales y entramados discursivos en el campo pedagógico en México (1934-1989)*, Barcelona-México, Ediciones Pomares, S. A.

Saavedra R., Manuel S. (2014), *Formación docente eficaz. Estrategia de investigación docente transdisciplinaria*, México, Editorial Pax.

Salmerón, Miguel (2002), *La novela de formación y peripecia*, Madrid, A. Machado Libros.

San Agustín (1996), *El Maestro –Fundación de la teoría del signo-*, México, INAD.

Sánchez M., Melchor, Alberto Lifshitz G., Pelayo Vilar P., Adrián Martínez G., Margarita E. Varela R. y Enrique Graue W. (editores) (2015), *Educación médica. Teoría y práctica*, México, UNAM, Barcelona, Elsevier.

Sánchez V., Adolfo (2013), *Filosofía de la praxis*, México, siglo xxi editores.

- Sanguinetti, Juan José (2007), *Filosofía de la mente. Un enfoque ontológico y antropológico*, Madrid, Ediciones Palabra.
- Sarramona, Jaume (2008), *Teoría de la educación. Reflexión y normativa pedagógica*, 2ª edición, Barcelona, Ariel.
- Schön, Donald Alan (1998), *El profesional reflexivo Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
- Schütz, Alfred (1993), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós.
- Searle, John (1969), *Les actes de langage*, Paris, Hermann
- SEP. (1977), *Plan de estudios 1977. Licenciatura en Educación Primaria*, México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2006), *Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Terrasa, Eduardo (2005), *El viaje hacia la propia identidad*, Pamplona, EUNSA.
- Vaillant, Denise y Carlos Marcelo (2015), *El ABC y D de la formación docente*, Madrid, Narcea.
- Valdés R. de la, F. (2011) *La Reforma 2011 para las Escuelas Normales. Un análisis crítico militante*. Consultado en www.monografias.com
- Van Doren, Charles (2006), *Breve historia del saber*, México, Planeta.
- Vinatier, Isabelle (2007) “La notion d’organisateur dans une perspective interactionniste”, *Recherche en formation*, núm. 56, 2007, pp. 33-46, disponible en <<http://rechercheformation.revues.org/907>>
- Vinatier, Isabelle (2019), *Seminario especializado: Análisis de las prácticas docentes*, México, IISUE, UNAM.
- Wittrock, Merlin C. (1989), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Wittrock, Merlin C. (1989), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Wittrock, Merlin C. (1990), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Woods, Peter (1987), *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

Yurén, María Teresa (2000), *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México, Paidós.

Zabala V., Antoni. (2000), *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Graó.

Zabalza, Miguel Ángel (2013), *El Practicum y las Prácticas en Empresas En la formación universitaria*, México, Narcea.

