

LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA COMO ELEMENTOS DE PROFESIONALIZACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES.

Por. Lázaro Uc Mas,
lucm@enoi.edu.mx

Daniela Patricia Martínez Hernández,
dpmartinezh@enoi.edu.mx

Gabriela Ortíz Vidal.
gvidalo@enoi.edu.mx

Docentes de la Escuela Normal Oficial de Irapuato.

RESUMEN.

A partir de señalar que la formación de docentes en México a partir de los años ochentas se basa en la idea de su profesionalización y forma parte de la política educativa pública, se identifican dos elementos centrales: la investigación y la práctica. Se analizan algunos informes de prácticas profesionales de los alumnos de la generación 2015-2019 de la escuela Normal Oficial de Irapuato de la Licenciatura en educación preescolar, centrandose la atención en la forma en que se usa, y conceptúa la noción de práctica, práctica docente, educativa y profesional. Se encuentran tres modos de existencia y se analizan sus implicaciones en la formación inicial de docentes.

La profesionalización de la actividad humana.

La era moderna es la era de las profesiones, la era de los expertos. La modernidad se instaura teniendo como referente a la razón, la racionalidad, que deriva en el conocimiento cierto de las cosas, la científicidad, como corolario de la razón. Paralelo al crecimiento de las ciencias modernas, se desarrollan las comunidades de expertos en cada área del conocimiento.

... a lo largo de todo el siglo XX el continuo crecimiento de los grupos de expertos que se llaman profesionales y que, en todas las especialidades (salud, educación, servicios sociales, justicia, industria, banca, etc.), participan cada vez más en la gestión de las instituciones, en las prácticas y en los problemas humanos y sociales. Estos grupos profesionales crean y controlan el conocimiento teórico y práctico necesario para la toma de decisiones, las innovaciones, la planificación de los cambios sociales y la gestión del crecimiento económico y tecnológico. Su existencia está en gran medida vinculada al desarrollo de las universidades modernas que, a partir del siglo XIX, están cada vez más abocadas a la formación de profesionales cuya práctica está basada en conocimientos que provienen de la investigación científica. La profesionalización está por tanto estrechamente vinculada al grado de desarrollo de las universidades, incluida la enseñanza. (Tardiff. 28)

La profesionalización es un signo de la modernidad. La diversidad de ámbitos de gestión y toma de decisiones de la sociedad moderna, se supedita a la actuación del experto individual o colectivo, por ello, las distintas profesiones construyeron su identidad profesional a la par de la construcción de la modernidad. Asentaron que una profesión ha de tener las siguientes características:

- La existencia de una base de conocimientos científicos que sustenta y justifica los juicios y actos profesionales. Esta base de conocimientos se adquiere en el marco de una formación universitaria de alto nivel intelectual; necesita frecuentes actualizaciones en aras de incorporar los resultados de la investigación más recientes, lo cual significa, concretamente, que se considera la formación permanente y el perfeccionamiento como obligaciones profesionales.
 - La presencia de una corporación profesional reconocida por el Estado (o por organismos que han sido habilitados por el Estado) y que agrupa a miembros debidamente calificados y embebidos de los valores de la profesión. Dicha corporación defiende todos los derechos del público (y no de sus miembros, como un sindicato), está compuesta exclusivamente por profesionales y ejerce su actividad disciplinaria basándose en el mecanismo de juicio de pares (un médico que es evaluado por otros médicos).
 - Una ética profesional orientada al respeto del cliente. Esta ética no queda restringida a los grandes valores educativos humanistas sino que se ocupa de actos profesionales específicos: corresponde pues a lo que se da en llamar un código de ética.
 - La autonomía profesional, es decir, el reconocimiento tanto jurídico como social según el cual el profesional es el que está más preparado par decidir acerca de los actos que debe realizar.
 - Finalmente la responsabilidad profesional que viene con la autonomía.
- (Martineau, 1999, citado por Tardif: 23.)

Si comparamos estos rasgos con las actuales condiciones en que se desarrolla la docencia, aún falta algunos aspectos que deberían cubrirse para ser considerado propiamente una actividad profesional y aspira tener estos criterios. Tal vez por estas razones es que muchos consideran a la función docente como una actividad semiprofesional.

La profesión docente.

A decir de Tardiff (2013:16), son tres las etapas que atraviesa la docencia durante la modernidad: la era de la vocación, la era del oficio y la era de la profesión. En la era de la vocación, la docencia era una profesión de fe en el sentido de profesar, y nació y creció en el seno de las comunidades religiosas, por tanto, el contenido principal del acto de profesar, era un contenido religioso. Al ser una profesión de fe era un acto voluntario de los laicos al que le dedicaban gran parte de su vida, una

especie de profesión de vida, algo así como el cumplimiento de una misión importante nacido desde el interior de la persona y adjudicado al acto de Dios en el ser individual. Por ello mismo, fueron las mujeres quienes se dedicaron a esta actividad. La formación de los enseñantes era inexistente, se basaban en sus juicios prácticos de cómo enseñar el contenido religioso.

En la era del oficio, la docencia se despoja un poco de su carga religiosa producto de la separación del estado y la iglesia, es la consolidación de los estados naciones, que ven en la educación una condición para superar el pensamiento dominante de la iglesia. Las escuelas son prácticamente adquiridas por el estado, y estos se abrogan el derecho de impartir educación. La función docente se asume como una relación contractual entre el estado empleador y el trabajador docente. Hay un salario de por medio, y un programa común que cumplir. Supeditadas al estado, su crecimiento como gremio estuvo sujeta a los avatares de los gobiernos y siendo practicada mayoritariamente por mujeres, sus condiciones laborales estuvieron en desventaja que otras actividades. En esta era es cuando se inicia la formación intencional para la actividad docente, aparecen y se crean centros de educación para formar explícitamente para la labor educativa. Es el siglo XIX en que aparecen las escuelas normales primero como opción y gradualmente obligatorias. Deja de ser una vocación en cierto sentido altruista, para considerarse un oficio de pleno derecho, y con un proceso previo formativo.

La era de la profesión en la docencia se desarrolló mucho después que otras profesiones, cuando ya otras estaban constituidas en pleno derecho como actividades profesionales. Tardif señala la década de los ochentas del siglo XX como el inicio del desarrollo de la intención de profesionalizar la docencia. En México es justamente en 1984 cuando en la Universidad Pedagógica Nacional y en las escuelas Normales del país, se eleva al nivel de licenciatura la carrera docente, buscando que los nuevos licenciados sean formados en los productos de la investigación educativa que, además, tenía pocos años de haberse instalado en nuestro país como actividad profesional. Aunque sigue siendo una profesión

supeditada al Estado, el movimiento profesionalizante iniciado en estos años 80s, nace ligada a una formación universitaria, basada en la ciencia y la investigación, apunta a aumentar el rango de autonomía en el ejercicio de la profesión, a considerarlos como expertos y que basan sus decisiones en el conocimiento científico. Las prácticas no solo se ejecutan, sino que sirven como base para la reflexión, la mejora, la innovación, la investigación, el juicio de pares, el comportamiento ético, como cualquier otra actividad profesional.

Estas tres grandes etapas no son estrictamente subsecuentes, más bien se superponen y conviven. En vastos sectores de la educación mexicana aún se observan escuelas religiosas al más puro estilo de la vocación, en otras tantas como oficio y muy pocas tal vez, como un verdadero ejercicio profesional. En cualquier caso, la exigencia actual y el horizonte futuro, apunta a lograr que en campo de la educación, gradualmente se instalen y desarrollen prácticas profesionales en el ejercicio docente.

Formación y profesionalización docente.

En 1983, una Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Enseñanza en los E.U. rinde un informe con el título “Una nación en riesgo”, donde plantea básicamente “La necesidad imperiosa de reformar la enseñanza” y en esta reforma, la necesidad de cambiar los enfoques de formación de docentes, entre otras cosas. El cambio de enfoque significó un giro hacia a lo que se denominó profesionalización docente, basado en la investigación, la ciencia y la práctica. Esta idea de la profesionalización pronto se instaló en las políticas públicas de varios países de América Latina. La formación pensada como un oficio, artesanal, o de vocación dio paso a la formación centrada en la investigación como sustento de las prácticas profesionales y estas a su vez como elemento de reflexión, y mejora vinculada a la investigación. Dos son los elementos centrales en esta idea de formación con el propósito de profesionalizar la docencia: la investigación y las prácticas.

En México, a partir de los ochentas se incrementa la investigación sobre y en la educación. El primer congreso nacional de esta época data de 1981, que a la postre permitiría que los más connotados investigadores del país se agruparan en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 1993; este mismo COMIE organiza los primeros estados del conocimiento educativo desarrollado hasta ese momento (1989-1999); numerosos programas de posgrado aparecen a finales del siglo pasado y se incrementa el número de revistas científicas sobre el tema educativo como el caso del portal de internet Scielo en 1997 (Chile), y Redalyc en 2002 (México); asistimos hoy a numerosos foros, coloquios y congresos educativos de Instituciones educativas donde se presentan avances de variados temas educativos.

A pesar de este crecimiento importante de la investigación educativa en México, varias reflexiones reportan que el uso de la investigación educativa en espacios escolares específicos es muy reducido (Sañudo, 496), es de suponer que en las Escuelas Normales ocurre algo parecido. De modo que a pesar de reconocer que la investigación es elemento fundamental en la formación de los profesores, esta no es un elemento cotidiano en la formación inicial docente.

El concepto de práctica es otro elemento en la idea de la formación docente con propósitos profesionalizadores. Tal vez sea este concepto el que más se arraigó en el espacio de las Escuelas Normales como un intento de superar la vieja tensión entre teoría y práctica en el ejercicio y formación del docente. El concepto de práctica que se diseminó rápidamente fue el de la tradición del profesional reflexivo de Shon, que significa un ejercicio profesional basado y orientado por la práctica profesional.(1992:41)

En los estados del conocimiento de 1989-1999 Serrano distingue 4 grandes tendencias de formación y dos de ellas claramente vinculadas a la investigación y a la práctica. En la tendencia, Profesionalización de la docencia, ubica 6 propuestas, a saber:

- 1) El modelo de docencia
- 2) Didáctica crítica
- 3) Ampliación en la formación disciplinaria
- 4) Análisis de la práctica docente
- 5) Formación docente ligada al currículo
- 6) Competencias en la formación de docentes

En la propuesta 4, identifica 5 características de ella:

- A) vincular formadores y maestros en el análisis de la práctica.
- b) el docente, vía de la reflexión
- c) la observación como eje de reflexión de las prácticas
- d) la investigación acción como eje de recuperación de las prácticas
- e) análisis y reflexión desde la comunidad

Reflexión y práctica son elementos que aparecen asociados en la formación de docentes, y específicamente en la formación inicial. Sin embargo la declaración explícita de una formación basada en la reflexión de la práctica no significa necesariamente que esta se concrete en las interacciones cotidianas y específicas en las aulas de formación inicial docente. Una investigación en dos escuelas Normales muestra que la formación docente busca la homogeneización de las prácticas y los discursos que se apegan a modelos metodológicos únicos que la modernidad ha implantado. La búsqueda de recetas mágicas de cómo ser maestro es la tónica (Figueroa M. (2000); en otro estudio Solís encontró que en el discurso de los profesores hay un cambio conceptual notorio, pero que este discurso no se observa en las prácticas cotidianas, es de suponer que la formación de los futuros docentes, las interacciones cotidianas son diferentes al discurso pronunciado; en este mismo sentido de la formación en las Escuelas Normales, Teutli (2002) encontró un balance positivo en las nuevas dinámicas de trabajo en una Normal, y en la mejora de procesos académicos, pero apunta dos desafíos importantes como debilidades de la Institución, y uno de ellos tiene que ver con la práctica cotidiana, estos desafíos son: las formas de trabajo y de asumir la planeación, y el desarrollo y la evaluación.

A pesar de estos resultados, la práctica como fuente y destinatario de procesos reflexivos sigue vigente en la formación inicial de profesores como recurso, medio y

objeto fundamental en sus procesos de profesionalización. Esto se observa en el lugar central que tiene la práctica profesional tanto en el plan de estudios de 2012 como en el de 2018, vigentes. Si bien hay algunos cambios entre ambos planes de estudio, la práctica como fuente y destinatario de la formación, está muy presente.

En el plan de estudios 2012, uno de los 5 trayectos formativos es el de “práctica profesional” que principalmente sirve de vínculo teórico – práctico con los saberes desarrollados en los otros trayectos formativos para dar respuesta a problemáticas de la práctica profesional. Este espacio formativo se entiende como el conjunto de acciones, estrategias y actividades que los estudiantes desarrollarán de manera gradual, en contextos específicos, para ir logrando las competencias profesionales que se proponen. Aquí se sitúa el desarrollo, apropiación y construcción de la práctica docente donde se articulan, reflexión, análisis, investigación e innovación. En este trayecto formativo se ubica las posibilidades de que cada alumno construya su ***práctica profesional docente***.

En el plan de estudios del 2018, tanto para primaria y preescolar, de los 4 trayectos formativos, uno se orienta a la habilitación en procesos de investigación educativa y otro a la formación en las prácticas profesionales con el mismo sentido que en los planes del 2012. Es decir, la formación inicial de docentes se fundamente en dos elementos: la investigación y la práctica como fuente y destinatario de reflexión. La formación inicial sigue apostando a una profesionalización basado en estos dos elementos, por lo tanto, es vigente preguntarse acerca como existen esos elementos en la vida cotidiana en las Escuelas Normales, y por extensión en los productos más representativos de los procesos formativos, por lo menos en dos de ellos, las prácticas profesionales que llevan a cabo en diferentes periodos semestrales y el documento final con el que postulan para obtener el título de licenciados en educación primaria o preescolar, según el caso.

En este texto presentamos las formas en que se registra la noción de práctica y la investigación, y su relación con la docencia y la educación en los documentos

repcionales para obtener el grado de Licenciados en Educación Primaria y Preescolar, por los alumnos de la escuela Normal Oficial de Irapuato Gto.

Práctica docente e investigación en los documentos recepcionales para obtener el grado.

Los Planes de Estudios 2012 y 2018, de las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, plantean un enfoque deductivo de formación, donde los estudiantes parten de tendencias genéricas sobre la práctica, hacia la configuración de un propio modelo, que implique una propia conceptualización de la práctica docente. Por ende, revisamos la conceptualización de la práctica docente y educativa, en los documentos con las que adquieren el grado los futuros profesionales de la educación, y que son tres posibles modalidades: el portafolio de evidencias, tesis de investigación, e informe de prácticas profesionales.

El Portafolio de evidencias, es “una colección de distintos tipos de productos seleccionados por la relevancia que tuvieron con respecto al proceso de aprendizaje, por lo que muestran los principales logros y aspectos a mejorar en el desarrollo y la trayectoria profesional de quien lo realiza” (SEP, 2014, 34), lo que implica que este tipo de productos se centre en una revisión sobre la formación, para generar rutas que inciden en la consolidación de la competencia elegida sobre el perfil de egreso.

La tesis de investigación “es un texto sistemático y riguroso que se caracteriza por aportar conocimiento e información novedosa en algún área o campo de conocimiento” (SEP, 2014. 34), por ende, refleja procesos de indagación a través de “investigación metódica y exhaustiva (documental y de campo), así como del saber específico de la disciplina. En este sentido, la tesis permite exponer, argumentar e informar acerca de la forma en que el tema y el problema fue tratado en contextos y prácticas específicas” (SEP, 2014, 34). Esta caracterización, asume a este tipo textual y de investigación, como un proceso metodológico de recuperación de información sobre un referente educativo.

El Informe de Prácticas profesionales, “consiste en la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó el estudiante en su periodo de práctica profesional. En él se describen las acciones, estrategias, los métodos y procedimientos llevados a cabo por el estudiante y tiene como finalidad mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional” (SEP, 2014, 26), por ende, y apegado a la presente investigación y derivado de la propia caracterización del informe, nos apegamos al mismo para realizar un análisis al respecto.

En la generación de estudiantes 2015-2019, las diferencias de elección de modalidad de titulación son muy marcadas, el 90 % de los estudiantes de la Lic. En Preescolar eligieron la modalidad de titulación, mientras que el 90 % de los estudiantes de la Lic. en Primaria eligieron la modalidad de prácticas profesionales. A pregunta expresa de la razón de su elección destaca la creencia de que tal modalidad “es más fácil”, para ambos. En el caso de la Lic. En Preescolar agregan que “es muy complicado recuperar la práctica” y por tanto eligen la modalidad de tesis. Asumen que la modalidad de Informe de práctica implica una recuperación y análisis de las prácticas que al verlo como algo difícil, no la eligen. Resulta interesante saber la fuente de la creencia de que tal modalidad “es más fácil”, sobre todo por su marcada diferencia. Lo que para unos estudiantes es “más fácil”, para otros no lo es.

En este texto presentamos resultados de estudiantes de la Lic. en Educ. Preescolar en la modalidad de Informe de Prácticas profesionales, porque este Informe tiene una fuerte interconexión con el análisis la práctica docente y una relación dialógica entre lo que se interviene y lo que se produce. En estricto apego, esta modalidad implica una conceptualización de la práctica docente, por ello, el análisis de los documentos, se centra en la búsqueda de como conceptualizan la práctica docente, educativa y/o profesional, bajo el supuesto de que esta conceptualización sedimenta, una gran parte de su formación académica en la Normal.

Al respecto encontramos tres grandes formas en que se menciona el significativo práctica docente, educativa y/o profesional.

A) La práctica como objeto de innovación, transformación o mejora no se define.

La noción de práctica aparece en los Informes de Prácticas profesionales como objeto de innovación, y transformación relacionadas con “lo educativo”, es decir, se innova y/o transforma “lo educativo”, en este sentido, innovar o transformar la práctica, es transformar “lo educativo”, práctica aparece asociado a “lo educativo, pero sin definir ambas.

En el interjuego del discurso se emplean estos cuatro significantes (innovación, transformación, práctica, lo educativo) sin definiciones expresas de sus límites conceptuales. Por ejemplo es recurrente centrar las acciones docentes con la etiqueta de “educativo” asociado con otros conceptos, dando por hecho, resultados sin evidencia, ni anterior ni posterior que permita afirmar al lector que, efectivamente logró desarrollar la mencionada intención formativa, pues solo hay condiciones actitudinales manifestadas en los estudiantes,

Las actitudes de motivación y de interés por desarrollar todos los experimentos de mis ciclos de intervención, me llevan a afirmar que logré desarrollar el pensamiento científico en los niños de mi grupo de prácticas.

Este tipo de afirmaciones sin mostrar evidencia de lo dicho, semeja un juego de palabras en el que se insertan nociones como motivación, interés, intervención, pensamiento científico, que se demeritan al no presentar definiciones, ni evidencias.

En otros casos, las afirmaciones plantean “lo educativo”, sólo al interior de las aulas,

El contexto influye en el aprendizaje de los niños, quienes viven con familias disfuncionales, extendidas o complementadas quienes no educan a sus hijos. Incluso, la colonia donde se encuentra integrada la escuela es de nivel socioeconómico bajo y no permite que los niños aprendan. Por eso, el nivel primaria debe contrarrestar los efectos negativos que el contexto le ofrece a los estudiantes.

En este Informe, la educación sólo se puede hacer en la escuela, en el cual, los estudiantes de nivel primaria pueden adquirir aprendizajes significativos. La familia

no educa, el medio no educa, y menos en medios socioeconómicos bajos. Este tipo de afirmaciones, conclusiones se deben, en parte, a la falta de definición de conceptos principales en la reflexión de las prácticas profesionales, tales como, la misma noción de práctica, las manifestaciones de “lo educativo” en diferentes contextos y a pesar de los contextos.

Esta escasa conceptualización de lo educativo y lo docente, que es recurrente encontrar en los informes de prácticas profesionales, se asocia a procesos de investigación centrada en la investigación-acción, concluyendo, en la mayoría de los casos, de haber “logrado” la intención formativa perseguida, cuando solo hay evidencias actitudinales de los estudiantes que fueron atendidos por los normalistas, sin una reflexión sobre los cambios y transformaciones de la práctica docente.

Bajo estas afirmaciones existe una relación de causalidad semiautomática entre las acciones docentes, que producen prácticas docentes, y por tanto existe educación, bajo esta lógica, la existencia de prácticas educativas en las escuelas se da por hecho, y por tanto la existencia de innovaciones y transformaciones parecen ser práctica común en el trabajo docente. La falta de definiciones demerita el análisis y el nivel de profundidad con el que se valora la práctica, dando como resultado que cualquier tipo de producción, indistintamente de los logros, se etiquete como educativa.

Cuando se construye un informe de prácticas profesionales, se asume la condición de voltear la mirada hacia las propias intervenciones para analizar la profundidad y caracteres de la intervención, por ello realizan descripciones de lo que hacen, que las llevan a hacer afirmaciones, que no se sustentan totalmente o únicamente con esas descripciones.

Les dije paso a paso lo que debían hacer, primero identificar los colores del semáforo para que supieran que el rojo es “alto, debes pensar”, el amarillo es “quizá es importante que pienses” y el verde es “muy bien, tu decisión fue la correcta”. La implementación de esta estrategia, me permitió saber que, si reflexiono mis indicaciones, puedo lograr que mis niños aprendan. Por tanto, mi práctica es cada vez más reflexiva y analítica en cuanto a que logro proponer estrategias cada vez más novedosas.

En este tipo de afirmaciones, la estudiante autora del párrafo anterior, asume que la innovación, es un equiparable de nuevo, novedad y, por ende, esta condición le lleva a reflexionar sobre lo sucedido, asumiendo que estas condiciones, le llevan a una transformación de la práctica.

B) Los significantes práctica docente y educativa, trabajo docente, se toman como sinónimos.

En esta categoría se agrupan los casos en los términos práctica docente, práctica educativa, práctica profesional se usan de modo indistinto, sin especificar los límites conceptuales. Algunos estudiantes emplean el término práctica docente y práctica educativa como equivalentes, tal vez pensando en no abusar de la repetición de palabras en sus discursos. A continuación un ejemplo donde se muestra el título de un apartado y el párrafo inicial:

Análisis de mi práctica docente

A través del análisis del diario del profesor, planeaciones, registros ampliados y observaciones realizadas a lo largo de las prácticas profesionales, pude identificar diferentes problemas y características de mi práctica educativa,

Ese mismo tipo de imprecisiones se encontraron en la relación que se establece entre otros conceptos que se supone comprendieron durante los primeros semestres de su formación inicial, como los de práctica educativa y práctica escolar.

Con este trabajo se reflexionará acerca de mi práctica educativa, lo cual me ayudará a mejorar en la misma y aprender esa cultura escolar que solamente se manifiesta cuando estas involucrado en ella, además de prepararme e ir adaptándome a la función que realiza un docente en servicio, pero sobre todo ser un docente comprometido por la educación de los futuros ciudadanos y colaborar a tener una sociedad que busque un bien común en su ciudadanía.

Por otro lado es importante resaltar que, en todos los casos, el esquema metodológico que los estudiantes reportan como medio para mejorar sus prácticas docentes alude al desarrollo de una investigación-acción con modelos muy específicos como el de Elliot o el de Kemmis citados en Latorre (2005). Bajo este modelo, los estudiantes atribuyen un sentido de transformación de su práctica docente al proceso de elaboración del Informe de Prácticas Profesionales pero no todos lo explicitan como una forma de profesionalización. De los documentos analizados sólo uno alude a ello como puede observarse:

En cambio la profesionalización de la práctica docente es un proceso permanente debido a que la misma “está condicionada por las prescripciones legales, por las condiciones organizativas, por las tradiciones institucionales y por las exigencias sociales (fundamentalmente las familias)” (Santos Guerra, 2006, p. 106). De esta manera los docentes se forman no solo con la práctica sino que deben retornar a ella en forma de nuevas actitudes que le permitan sobrellevar los problemas de la práctica, nuevas concepciones que le ayuden a transformarla y también de decisiones adaptadas respecto a la mejora para aspirar a este proceso de profesionalización.

En otros trabajos se intenta definir las prácticas a partir de la definición de otros conceptos, que si bien es necesaria, no termina por definir lo que se debe definir, en este caso la práctica docente, por ejemplo, se define que es caracterizar, pero no se usa para definir la práctica docente. Es el caso de trabajos que mencionan la “mejora de la práctica docente”, pero a lo largo de su discurso parece no serles necesaria una definición o explicación puntual, en cambio, del término *caracterización* todos los estudiantes dedican un espacio para explicarlo como el proceso que les permite conocer su práctica docente. A continuación algunos fragmentos de los diferentes documentos que dan cuenta de ello:

...proceso se inicia con la recuperación de la práctica docente, a través de auto registros, diarios de campo, narraciones, grabaciones, videograbaciones y otros medios e instrumentos. En este punto, lo importante es tener especial cuidado en reconstruir fielmente lo que sucede en la práctica (Campechano, J. 2001. p. 13).

La caracterización de la práctica según Adriana Piedad (1996) implica reconocer el carácter que la hace única y a la vez similar a otras prácticas. Desde una perspectiva investigativa la caracterización es una fase descriptiva con fines de identificación, entre otros aspectos, de los componentes, acontecimientos, actores, procesos y contexto de una experiencia, un hecho o un proceso (Upegui, 2010).

De acuerdo con Strauss y Corbin (2002) caracterización es una descripción u ordenamiento conceptual, que se hace desde la perspectiva de la persona que la realiza. Esta actividad de caracterizar (que puede ser una primera fase en la sistematización de experiencias) parte de un trabajo de indagación documental del pasado y del presente de un fenómeno, y en lo posible está exenta de interpretaciones, pues su fin es esencialmente descriptivo.

c) La noción de práctica alude a las acciones de los sujetos alumnos o docentes.

El uso de la noción de práctica por lo general es referida a las acciones que despliega el sujeto, en este caso, los alumnos. Le llaman “mi práctica docente” y se asocia a una caracterización de ella:

Así también, la intención es mejorar mi práctica docente, para ello realicé la caracterización de la misma, encontrando que al momento de entrar al salón comenzaba a pasar lista con la finalidad de que los alumnos pudieran percatarse que se tomaba en cuenta su asistencia y fueran asumiendo su compromiso de responsabilidad, así como los retardos.

La práctica como perteneciente a una persona se piensa como una serie de acciones y actividades más o menos como sigue:

Cuando realizaban las actividades, caminaba por todos los lugares para observar su trabajo, así como para identificar si algún alumno necesitaba mi apoyo o tuviera una duda de acuerdo a la resolución. Además quería supervisar que estos estuvieran trabajando y no realizando otra cosa que no debían en ese momento.

Este sentido de la práctica es común cuando se escribe y se habla de ella en los informes de prácticas profesionales, pero existe otro sentido de la noción de práctica que va más allá de las acciones del sujeto docente, incluso del sujeto alumno. Es una noción de práctica que trasciende las acciones individuales y refiere a los resultados de las interacciones entre ambos, no se trata tampoco de las interacciones como tal, sino al nexo resultante entre ellas, al resultado de las interacciones, refiere a la relación que se establece entre los sujetos. Pero además, no sólo los sujetos, sino también a las cosas, los objetos, el lugar, las instalaciones, la infraestructura, los medios. Se denomina la materialidad en la que se establecen las relaciones entre docente-alumno, y que, a diferencia de otras perspectivas, no se considera como contexto o entorno, sino como parte constitutiva de las relaciones establecidas, es decir, de la práctica construida.

Desde esta mirada la práctica se define como “un nexo de formas de actividad que se despliegan en el tiempo y en el espacio y que son identificables como una unidad (Aristía. 1). Esta idea de nexo, de resultado, trasciende a lo sujetos y se constituye por tres elementos: la competencia, el sentido y la materialidad. Por competencia se refiere a los saberes prácticos de los sujetos interactuantes, por sentido se refiere al conocimiento común y colectivos de las formas de interacción existentes entre las personas y por materialidad se entiende, el medio, el lugar, la disposición del espacio, donde se despliegan las interacciones. (Aristia.6).

La práctica entonces no es una entidad personal. Individual, privada, sino que toda práctica es resultante de estos tres componentes de carácter eminentemente social. Entonces, si toda práctica es social, parece necesario trascender este sentido de la práctica como una construcción individual, personal, y situarla dentro de una perspectiva social, que es donde se produce, actualiza y reactualiza constantemente.

A modo de conclusión.

La palabra práctica parece ser una noción que todos entendemos cuando la pronunciamos o escribimos, y da la sensación de no tener que definirla, ni explicarla ni establecer sus límites, esto es, de conceptualizarla. Tal parece que en su uso queda implícita su definición. Pero al emplearla para nombrar hechos, eventos, sucesos, situaciones, o describir, explicar, situar objetos, entonces no parece ser suficiente su uso con connotaciones abiertas. Precisamos definirla, conceptualizarla para identificar que se nombra aquello que se quiere nombrar.

Esto que puede parecer trivial, se convierte en problemático si nos preguntamos, ¿saben los alumnos los que constituye su práctica profesional?, ¿saben los alumnos lo que han de desplegar como práctica docente cuando ejerzan su profesión?, ¿Saben los alumnos cuando efectuaron efectivamente una práctica que educa? ¿Saben los practicantes normalistas cuando una serie de acciones desplegadas, efectivamente permitieron el aprendizaje en sus alumnos?, ¿pueden mostrar evidencias suficientes sobre eso?, ¿es suficiente la comprensión de una práctica docente, educativa y/o profesional, con la descripción de acciones secuenciadas, con afirmaciones de innovación o transformativas?, ¿no es preciso una definición de práctica docente, educativa y/o profesional para observar los cambios, mejoras o transformaciones?, y sobre todo, ¿no es necesario una conceptualización de práctica profesional como objeto de apropiación de los alumnos, como “paquete” o repertorio de saberes prácticos, sentidos colectivos y materialidades, pero sobre todo como conjunto de relaciones interiorizadas, al que puedan referir en su desempeño profesional?. Desde luego, todas estas preguntas puede sintetizarse a

los formadores de docentes en los siguientes términos: ¿la práctica docente, educativa y profesional de los formadores de docentes intenciona la apropiación, construcción de repertorios docentes y educativos, y suficiente claridad práctica acerca del ser profesional docente, en los alumnos que egresan?.

Las tres formas en que se menciona la práctica en los informes de los alumnos egresados de la Escuela Normal, carecen de definición conceptual y tiene un sentido de un “hacer” en general. Por extensión parece que la práctica docente o educativa se define a sí misma con las descripciones realizadas. Construidas de este modo, la noción de práctica profesional se da por sentado, en el mismo sentido construido de la práctica docente y educativa. A falta de definiciones y conceptualizaciones, la práctica docente puede ser todo aquello que un docente hace, la práctica educativa no pasa de un sentido general de acciones que educan y la práctica profesional, cuando se menciona, se da por hecho su existencia en el discurso construido sobre algunos haceres docentes.

Estos hallazgos obligan a repensar, al menos, lo siguiente:

El repertorio final de habilidades prácticas con que egresan los estudiantes.

El perfil de egreso de los planes de estudio que enfatiza el desarrollo de competencias y no el desarrollo de relaciones en el sentido de las prácticas sociales.

Los constitutivos, enfoques, intenciones de las prácticas de los docentes de la Escuela Normal en especial de los autores del presente texto, para intencionar claridad sobre los objetos del ser docente, a saber: práctica docente, práctica educativa y práctica profesional.

Esos son los derroteros de siguientes indagaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. Cinta moebio 59: 221-234

Bernard, Michael. (2004) Arquitectura y dispositivos de formación en Formación. Distancias y subjetividades; nuevos retos de la formación docente de Cecilia Nava (Coordinadora). Noriega editores. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.

Carr, Wilfred, Stephen Kemmis. 1998. Teoría crítica de la enseñanza. Edic. Martínez Roca. España.

Carla Fardella, Francisca Carvajal Muñoz (2018). Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. Universidad Andrés Bello. Revista psicoperspectivas individuo y sociedad. Vol. 17. Num. 1. 15 de marzo de 2018.

Castañeda, Salgado, Adelina. (2004). Dispositivos de formación y uso de tecnologías. Espacios de articulación de saber, poder y subjetivación. En Formación. Distancias y subjetividades; nuevos retos de la formación docente de Cecilia Nava (Coordinadora). Noriega editores. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.

Castañeda, A. (2009) Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Comisión Nacional sobre la Excelencia en la Enseñanza (1984). La nación en riesgo. LA NECESIDAD IMPERIOSA DE REFORMAR LA ENSEÑANZA. Un Informe a la Nación.

Díaz, M. (1998). Formación de educadores y educación superior en Colombia. En La formación académica y la práctica pedagógica. Santa Fe de Bogotá: ICFES,

Ferry, G. (1991). El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós.

Maurice Tardif (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En políticas docentes Formación, trabajo y desarrollo profesional de Margarita Poggi (coordinadora). Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

Shulman, Lee. Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, Vol. 57, N° 1, primavera 1987 (Copyright © 1987 by the President and Fellows of Harvard University). Reservados todos los derechos. La traducción desde el inglés y su publicación en esta edición cuentan con la debida autorización. Traducido por Alberto Ide. Estudios Públicos, 83 (invierno 2001).

Yuren Camarena. (1999). Formación, horizontes del saber académico. UPN. México.

Yurén M. (2005) Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En M. Yurén, C. Navia & C. Saenger (Coords.) Ethos y autoformación docente. (pp.19-45). España: Ediciones Pomares.

Lya Sañudo Guerra. Uso de la producción de conocimiento en México. (2013) en Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011. de Martha López Ruiz, Lya Sañudo Guerra, Rolando Emilio Maggi Yáñez. coordinadores generales. -- México, D.F. ANUIES, Dirección de Medios Editoriales : Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Donald A. Schon (1992) La formación de profesionales reflexivos Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Temas de educación. Paidós. España.

Serrano Castañeda, José Antonio (2005) Tendencias en la formación de docentes en Sujetos, actores y procesos de formación tomo II: formación de docentes (normal y universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional la investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002) coordinadora: Patricia Ducoing Watty. COMIE México.

SEP. DGESE. (2014). Orientaciones académicas para el trabajo de titulación. México.