

2024

Las prácticas docentes del profesor
formador en la Escuela Normal

Luis Daniel Torres Gómez



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología y Educación

**Las prácticas docentes del profesor formador en la
Escuela Normal**

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el
Grado de

Maestro en Ciencias de la Educación

Presenta

Lic. Luis Daniel Torres Gómez

Dirigido por:

Dra. Ana Karen Soto Bernabé

Querétaro, Qro. a 01 de octubre del 2024

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en Ciencias de la Educación

Las prácticas docentes del profesor formador en la Escuela Normal

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de
Maestro en Ciencias de la Educación

Presenta:

Lic. Luis Daniel Torres Gómez

Dirigido por:

Dra. Ana Karen Soto Bernabé

Lectora:

Dra. Felicia Vázquez Bravo

Dra. Ana Karen Soto Beranbé

Presidente

Dra. Mayra Areceli Nieves Chávez

Secretario

Dra. Felicia Vázquez Bravo

Vocal

Dra. Patricia Roitman Genoud

Suplente

Mtra. Sandra Eugenia Cano Ochoa

Suplente

Centro Universitario, Querétaro, Qro.

Fecha de aprobación por el Consejo Universitario (septiembre, 2024)

México

Índice

| | |
|---|-----|
| <i>Índice</i> | 4 |
| <i>I. Introducción/ planteamiento del problema y justificación</i> | 7 |
| <i>II. Antecedentes/estado del arte</i> | 13 |
| <i>III. Fundamentación teórica</i> | 21 |
| <i>IV. Supuestos</i> | 29 |
| <i>V. Objetivos</i> | 34 |
| <i>VI. Metodología</i> | 35 |
| <i>VI.I Sistematización de datos</i> | 40 |
| <i>VII. Resultado y discusión</i> | 42 |
| <i>VII.I Biografía personal y profesional del formador de formadores</i> | 44 |
| <i>VII. II Biografía personal y profesional : Motivos, razones, criterios, cómo y cuándo eligieron la docencia como carrera profesional</i> | 47 |
| <i>VII. III El currículo normalista y la práctica docente del profesor formador</i> | 81 |
| <i>Conclusión</i> | 100 |
| <i>Referencias:</i> | 106 |

Resumen

La Escuela Normal, en gran parte es la institución encargada de normar la enseñanza del maestro de Educación Básica, y en específico, en la ciudad de Querétaro, es la Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balvanera”.

Mediante la observación virtual no participante de las prácticas docentes formadoras, la indagación sobre sus concepciones del currículo y la relación que existe entre su biografía personal y profesional del docente, así como entrevistas semiestructuradas bajo la perspectiva biográfica, el presente estudio pretende comprender e interpretar las prácticas docentes del profesor formador en una escuela Normal desde la perspectiva fenomenológica, con el fin de contribuir al análisis de las prácticas de formación normalista.

Las entrevistas aplicadas (dos hombres y una mujer) fueron de índole biográficas y sobre su concepción acerca del currículo normalista con el fin de abonar a lo observado en sus prácticas docentes formadoras. De esta forma, a través de describir e interpretar los modos de ser, pensar y de ser sujeto del profesor formador de la Escuela Normal del Estado de Querétaro, a través de la aplicación de dichas entrevistas permitieron dar pauta a la observación, análisis y descripción de elementos ocultos, no documentados en la norma oficial e inconsistentes de su práctica docente.

Se encontró que los docentes participantes en la investigación comparten patrones en su capital cultural, formación inicial, continua, discursos y formas de pensar. Además, sus circunstancias y acceso al ser docente normalista es similar, influyendo en su forma de percibir(se) el acto de educar. Otro hallazgo fue, con base a la observación virtual obligada, producto a la pandemia del Covid-19, son que las formas de hacer educación siguieron el mismo rumbo, método y fines.

Palabras clave: Formación normalista, práctica docente, currículo.

Abstract

The normalist school, in large part, is the institution in charge of regulating the teaching of elementary education teacher, and specifically, in the city of Querétaro, it is the Centennial and Meritorious Normal School of the State of Querétaro "Andrés Balvanera".

Through the non-participant virtual observation of the teacher training practices, the inquiry about their conceptions of the curriculum and the relationship that exists between their personal and professional biography of the teacher, as well as semi-structured interviews under the biographical perspective, the present study aims to understand and elucidate the internships of the head teacher in a normalist school from the phenomenological perspective, in order to contribute to the analysis of their teaching internships.

The interviews applied (two men and one woman) were biographical and about their conception of the normalist school curriculum in order to contribute to what was observed in their teaching internships. In this way, through describing and interpreting the ways of being, thinking and being the subject of the head teacher of the Normal School of the State of Querétaro, through the application of these interviews they allowed to give guidelines to the observation, analysis and description of hidden and inconsistent elements of their teaching practice.

It was found that the teachers participating in this research share patterns in their initial and continuous formative path, discourses and ways of thinking. In addition, their circumstances and access to being a teacher are similar, influencing their way of perceiving the act of educating. Another finding was, based on the obligatory virtual observation, because of Covid-19 pandemic, that ways of doing education followed the same course, method and purposes.

Key words: Normalista training, teaching practice, curriculum.

I. Introducción/ planteamiento del problema y justificación

Desde el porfiriato la Escuela Normal ha sido la institución históricamente determinada en formar a los futuros maestros de Educación Básica en sus tres diferentes niveles: Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Una formación que se materializa por medio de los modos de ser y pensar que los formadores de maestros encarnan y comparten con el futuro docente a través de sus prácticas.

Es por ello, que con base en mi experiencia y al ser producto de una formación normalista como egresado de dicha institución y que a su vez funjo como trabajador del sistema público en Educación Básica, esto me ha permitido estar en constante relación con colegas egresados, en su gran mayoría, al igual que yo, de la Escuela Normal de Querétaro.

Esto me ha permitido en diferentes espacios de diálogo como lo es el CTE (Consejo Técnico Escolar) participar, observar y analizar cómo los docentes compartimos ideas semejantes de criticar y practicar la educación; es por ello que en mí nace la inquietud de comprender cómo surgen estos diálogos, concepciones y por consecuencia nuestras prácticas docentes en nivel básico. No obstante, para comprenderlas comprendo necesario estudiar primero las prácticas docentes de quienes nos han formado para ejercer la profesión de maestro en Educación Básica. Y es que, con base en esto, mi estar siendo en el sistema de educación pública de México, en específico del Estado de Querétaro, me ha hecho reflexionar sobre las prácticas docente que suceden ahí; es decir, preguntar ¿qué pasa con el profesor egresado de la Escuela Normal? Como vengo mencionando, con base en mi experiencia puedo constatar cómo los profesores de educación básica pensamos y practicamos la educación ante situaciones críticas; por ejemplo, ante la emergencia educativa provocada por el Covid-19, el rezago educativo y de aprendizajes, la desigualdad, deserción o inequidad de la calidad de la educación emanda de las políticas públicas, por mencionar algunas. Ante estas problemáticas el docente en espacios de reflexión, toma de decisiones y análisis de su pensar y accionar se ha limitado a la resolución rápida sin cuestionamientos del porqué de estas emergencias; o por otro lado, se nos ha orientado, por parte de las autoridades

locales a pensar burocráticamente la solución de estos problemas a través de la elaboración de planeaciones y/o relleno de instrumentos (lista de cotejos, cartas descriptivas, formularios). Dando así una poca capacidad y oportunidad del magisterio a participar y sobretodo de pensar más allá el problema, dejándonos más en una acción técnica que en una acción de reflexión y cuestionamiento del conjunto de elementos de raíz que emergen de estos problemas en el centro/sistema educativo.

Es por ello que ante estas formas compartidas de pensar y actuar la presente investigación se centra en la formación de los profesores, pues me parece lógico pensar que si la mayoría de los docentes de Educación Básica somos egresados de las Escuelas Normales compartimos, prácticas, ideas, sentimientos sobre la educación y su forma de hacerla, dándonos así una identidad.

De esta forma, pareciera que estas ideas compartidas de hacer y pensar la acción de educar han estado históricamente determinadas a priorizar, desde nuestra formación inicial a la solución instrumental de problemas mediante la aplicación de conocimiento técnico, así como el desarrollo de ciertas habilidades docentes; es decir, que desde nuestra formación el profesor normalista ha estado sujeto a recibir instrucciones operarias, donde el papel del profesor formador se ha acotado al dominio instrumental: reproducción, transmisión de discursos abstractos y aplicación de teorías que otros más han pensado y que además, han sido normados de manera hegemónica por parte de la autoridad educativa centralizada (SEP), en función de lo que ésta considera un deber ser docente, limitando la libertad profesional del normalista.

I.I Planteamiento del problema:

La Escuela Normal se ha constituido históricamente con base en las prácticas docentes del profesor formador normalista. Es por esto, que no podemos hablar de prácticas docentes sin entender cómo y de qué forma estas han sido condicionadas con base en la biografía personal y profesional del profesor; considerándolo como un sujeto construido a través del cruce de sus saberes, su historia profesional y

social, y que además se constituye en un complejo entramado de vivencias, expectativas y experiencias. Prácticas que han condicionado el rol social y cultural de la escuela, y, asimismo, esta cultura escolar determina y exige prácticas a sus docentes, apareciendo así una escuela histórica. Historicidad manifiesta a través de la cotidianidad institucional de sus profesores, expresada en discursos, en sus relaciones al interior de la escuela y en el entorno social en que se sitúan, lo que posibilita comprender cómo han llegado a existir las prácticas del maestro normalista, y cómo ha ido configurando su modo de ser profesor, el cual es compartido con el otro, el futuro maestro de Educación Básica.

Las prácticas docentes en el ámbito normalista, han sido producidas y sujetadas al Estado, pues la educación al ser un proyecto político en la conformación del mismo, ha tenido la finalidad de ejercer un tipo de poder con la intención de intervenir y controlar, y sobre todo, de modificar modos de pensar y ser de los sujetos educativos (Ducoing, 2013); modos de pensar y de ser profesor que históricamente han estado pautados a la llamada norma oficial, cuya finalidad no ha sido del todo clara, pues pareciera tener dos vertientes: formar al futuro profesor de Educación Básica o informarlo para responder técnicamente a las exigencias políticas del Estado.

Con base en lo anterior surge la siguiente interrogante: ¿cómo son las prácticas docentes del profesor formador en la Escuela Normal del Estado de Querétaro?

I.II Justificación

La formación docente del normalismo en México a lo largo de su historia ha ido encaminada, cada vez más, a una formación instrumentalista, es decir; basada en prácticas y un deber ser docente dentro de la concepción técnica; el docente como reproductor y transmisor de saberes técnicos-instrumental. Una concepción sobre la educación transmitida a través de las prácticas docentes del formador del maestro normalista. Transmisión que ha contribuido a darle forma al futuro maestro como experto técnico, transmisor de saberes y ejercitador/aplicador de destrezas; donde el proceso de formación por medio de discursos en abstracto e ideológicos han coadyuvado a reproducir formas de ser y pensar hegemónicas, las cuales no

siempre son visibles, pues resultan ser apropiadas e interiorizadas por los agentes mediante prácticas, modos ocultos y complejos, pero que han constituido parte fundamental de la cultura y conocimiento escolar; de este modo, resultan ser aceptadas dentro de la cultura escolar como lo normal y natural.

Comprendo que en el quehacer y formación docente, específicamente en el normalismo es indispensable el análisis de las prácticas cotidianas, así como al sentido social y político que obedecen, con la finalidad de que las percepciones de la sociedad sean las adecuadas para así poder actuar y transformarlas. Una sociedad cada vez más compleja, globalizada e interdependiente, donde las formas de relaciones sociales han cambiado constantemente. Ante esto, veo necesario una revisión exhaustiva de las prácticas de formación del docente normalista y su forma de concebirse como formador de futuros profesores de educación básica, en específico de nivel secundaria.

La presente investigación considera pertinente atenderse a partir de la observación virtual no participante de las prácticas docentes en la Escuela Normal del Estado de Querétaro. Observaciones que un inicio pretendían hacerse de manera presencial por medio del método etnográfico, sin embargo, a causa de la situación pandémica y de confinamiento que vivió el mundo a causa del COVID-19, me vi obligado a transitar la observación presencial a la virtual.

Por medio de estas observaciones se pretendió la descripción de la cultura normalista; el estudio de sus simbolismos, ideas, discursos y de las prácticas del formador de maestros, considerando su biografía personal y profesional, sus valores, preposiciones, significados, creencias, valores, concepciones; es decir, lo que expresa ser en su cotidianidad ante las normas estatales-oficiales y la norma real. Elementos que contribuyen a explicar la cultura escolar y la formación profesional del normalismo, y así poder ser un referente interpretativo para comprender cómo han llegado a existir las prácticas docentes del profesor de Educación Básica del país, y a su vez contribuir a que los docentes formadores, docentes en ejercicio y futuros docentes cuestionen sobre qué tipos de prácticas, formas de hacer educación han regido nuestro actuar, y en qué medida ha

coadyuvado a la transformación de la educación de los y las futuros docentes, y a su vez de las niñas y los niños de nuestro país.

Se pretende que estos cuestionamientos dirijan hacia un análisis crítico de la comunidad normalista de poder repensar nuestros preceptos sobre la educación basada en instrumentos, y qué tanto ésta contribuye a una reflexión personal y comunitaria de nuestro acto educativo.

El estudio de las prácticas formadoras normalistas es de suma importancia, pues a partir de su cultura, diálogos, lenguaje, biografía, es decir, de sus saberes acumulados construidos a través de su historia personal-profesional sujeta a la propia historicidad de la institución es el punto de inflexión para pensar las reformas educativas, no como meras imposiciones políticas, sino como una praxis que implica la reforma de sus agentes e instituciones principales, los normalistas y la Escuela Normal.

Ante la circunstancias vividas a causa de la pandemia COVID-19 las observaciones docentes se hicieron de forma virtual, lo cual limitó la observación únicamente a su hora de clase virtual; es por ello que la investigación tomó un cambio metodológico y fue necesario transitar del método etnográfico a una mirada hermenéutica-fenomenológica, con el fin de observar, comprender, darle un significado e interpretar el conocimiento de la cultura local y sus agentes; es decir, a una cotidianidad virtual (más acotada) de las prácticas docentes del profesor formador de la Escuela Normal, en un contexto de emergencia, es decir, para el cual no se estaba preparado y no fue una decisión personal.

Las observaciones aunadas a las entrevistas realizadas a cada uno de los participantes permitió conocer su concepción como un sujeto con un determinado rol social, el cual tiene que ver en la formación del futuro educador con base en su ejemplo, las palabras que pronuncia, con los actos que realiza, su implicación con dicha institución y sus actores. Una transmisión de generaciones adultas a las jóvenes como ese sistema de ideas, sentimientos y hábitos que las personas se apropian y expresan: unifican (Durkheim, 1993, p. 73). Una transmisión y forma de ser sujeto, que no están documentadas y establecidas en la norma oficial (currículo

oficial), pero que sin embargo son parte integral en formación del futuro maestro para actuar y reflexionar de cierta manera al estarse preparando personal y profesionalmente para ejercer la profesión docente ante la sociedad y ante sus alumnos, es decir, en la formación de los niños y niñas de la nación.

II. Antecedentes/estado del arte

La presente investigación se ha ido construyendo a partir de una perspectiva histórica, por lo que en este apartado, en primer lugar presento algunos estudios que abordan la historia de la formación y la profesionalización del normalismo en México desde 1823, elaboradas por Galvan (2012) y Navarrate-Cázales (2015). Asimismo, se presentan investigaciones histórico-documentales sobre la problematización en la formación del profesor a través de las diversas miradas investigativas del normalismo en México bajo la coordinación de Ducoing (2005-2013). Por último, se muestran investigaciones empíricas de corte etnográfico, es decir, de campo que ofrecen Elsie Rockwell y Mercado (2018) y Jiménez y Perales (2007) sobre las prácticas docentes, cotidianidad y la cultura escolar.

Galván (2012), a través de su investigación histórica, reporta que en sus inicios las prácticas de formación en México (1823), refieren a ellas como el arte de enseñar a leer, escribir y hacer cuentas a partir del uso del método de las Escuelas Normales Lancasterianas. Estas escuelas habilitaban a quienes querían ser profesores con cursos que duraban cuatro o seis meses. Por otro lado, mencionan que la profesionalización de la docencia se dio durante el porfiriato, convirtiéndose en una profesión de Estado, haciendo énfasis en el estudio de la pedagogía objetiva (Galván, 2012). Es aquí en donde se puede ver cómo surge la importancia en la formación integral docente, pues se empieza a tener gran relevancia la especialización didáctica-pedagógica, basada en la observación y en jornadas de prácticas intensivas, aspecto que hacen a la Escuela Normal únicas con respecto a del ámbito universitario. Pues con base en la especialización en acciones prácticas y teóricas el estudiante normalista a diferencia de las otras universidades, aprende tanto en las escuelas normales, como en las escuelas de prácticas.

Navarrate-Cazales (2015) describe y analiza el desarrollo de la profesionalización de la docencia. Refiere que la Escuela Normal Superior se creó entre 1924 y 1928, al interior de la Universidad Nacional de México y fue hasta 1934 que se separó de la Universidad. Esta institución tenía como propósito formar profesores universitarios de materias especiales para escuelas secundarias, normales y

profesionales y directores de escuela. Así fue como inició la profesionalización del profesor de secundaria, que lo habilitaba para ejercer la profesión de enseñante en una materia específica.

Otra reforma que marcó al magisterio fue la de 1984. Con base en ella, se elevó la Normal Básica a Licenciatura, estableciendo el bachillerato como requisito para ingresar. Esta reforma implementó un plan de estudios, donde se incluyó la propuesta de formar profesores-investigadores; estableciendo así a las escuelas normales como instituciones de educación superior (Navarrete-Cazales, 2015). Reforma que no fue aceptada de la manera más positiva por las entidades Normalistas, pues los agentes de estas instituciones veían a la investigación como tarea ajena a su formación docente, pues no se habían formado en el área investigativa. Figueroa (2000) menciona que al no haber un currículo específico para los formadores de docentes, ni personal capacitado, se tiene que echar mano de los docentes formados desde su experiencia, o por haber realizado estudios de posgrado, supone contar con los elementos necesarios para guiar la formación.

Esta nueva perspectiva que con base en los estudios de Navarrete-Cazales (2015) y Galván (2012) se le da a las Escuelas Normales como instituciones de educación superior da una concepción distinta a la que se mantenía en estas instituciones, sin embargo, la falta de condiciones académicas, institucionales y/o de recursos humanos dentro de dichas escuelas no ha logrado formar docentes-investigadores, sino solo lo primero, puesto que más que una renovación en las condiciones curriculares, de infraestructura y/o laborales como el sueldo, contratación y promoción docente, entre otras. La reforma de 1984 se asumió más como una "imposición política", y no como una propuesta pedagógica institucional, pues no hubo una reformulación en la visión, misión y oferta educativa por parte de la escuela normal.

Ahora bien, con base en el siguiente estudio histórico-documental de Ducoing (2013), a través de diversas investigaciones hace una crítica en torno al sistema de formación, capacitación y actualización de profesores normalistas en México mediante las políticas educativas nacionales.

Pineda (2013) sostiene que la formación inicial, actualización, capacitación, la profesionalización y las funciones de las Escuelas Normales son puntos nodales del sistema educativo. “Las Estrategias Políticas educativas se han diseñado para organizar las acciones sustantivas de las normales y lograr el quehacer de las mismas. Un quehacer vigilado y castigado a través de dispositivos del poder. Los dispositivos se definen como la puesta de acción de ciertas técnicas, estrategias o formas de establecer una red de significados que busca sujetar estilos de ser en el interior de las instituciones, y, por lo tanto, de los sujetos que la constituyen. Estos dispositivos incluyen discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales” (Pineda, 2013, como se citó en Ducoing, 2013, p.53).

Por otro lado, Pineda (2013) llama dispositivos de poder a Reformas Educativas, Planes y Programas, cursos de capacitación y actualización docente. Menciona que estos sirven como medio de control de las acciones y modos de ser que desencadenan en la vida de los sujetos y de las instituciones, en otras palabras, pautan la forma en la que el profesor normalista y posteriormente de Educación Básica se relaciona con su trabajo y con una formación más homogénea y normalizada. Un modo ser profesor formador normalista que ignora el contexto de la escuela, sus demandas y de los agentes que componen dicha institución.

Dispositivos que contribuyen a modificar las pautas de conducta docente, trastocando la vida cotidiana de las escuelas, es decir, transformando el escenario educativo de las instituciones y provocando que el maestro realice otras actividades a las cuales no estaba acostumbrado: tareas distintas, roles diversos, es decir, una reconstrucción del quehacer de los formadores de docentes. Trayendo consigo una nueva figura del formador de formadores, y por consecuencia nuevos objetivos y prácticas docentes tales como: la asesoría y tutoría, la gestión escolar, el manejo digital, la investigación (tanto como productor de conocimiento y/o asesor de tesis), así como la evaluación institucional, de los aprendizajes y curricular. No obstante, el docente al ser un sujeto pensante puede presentar en su actuar cierta resistencia

ante estos dispositivos de poder, es decir; no es un agente pasivo o ese espectador fiel de la realidad.

Pineda (2013) menciona que estos “dispositivos han trastocado la manera en la que los profesores se piensan, manifiestan formas de ser, expresan sus ideas que pueden ser de adaptación, rechazo, negación, pues estos dispositivos orientan sus tareas educativas y en ocasiones, las acciones que realizan los sujetos se presenta como inconformidad del yo consigo mismo” (Pineda, 2013, como se citó en Ducoing, 2013, p.59).

Asimismo, quienes no respondan a las “nuevas” demandas se ubican en desventaja para las autoridades y gobiernos, lo cual permea en sus condiciones laborales, salariales y en sus reconocimientos personales como docente.

Reformas Educativas, Planes y Programas, el currículo oficial son dispositivos que pretenden que las prácticas de los sujetos sean reconocidas por quienes las actúan como algo natural, pero contribuyen a la regulación de lo social, una sociedad quizá cada vez más normalizada.

Ducoing (2005) muestra diversos planteamientos a través de diversas investigaciones que tienen como finalidad la formación docente, por medio del estudio y análisis sobre la práctica docente y el papel de ésta en la formación del profesorado.

Para Bazdresh Parada (1998) el papel de la práctica es un elemento determinante en la formación, siempre y cuando aquella se vea acompañada permanentemente por la teorización, al postular que teoría y experiencia conforman un binomio indisoluble (Bazdresh Parada 1998, como se citó en Ducoing, 2005, p.114).

Tlaseca Ponce y otros (1999) reporta que el saber docente construye el profesor es, particularmente, a través de su experiencia docente, revelándose ésta como un elemento originario, epistemológico y ontológico de la formación docente, lo que significa que es una manera de hacerse maestro, en la que el saber, la acción y el pensamiento encuentran unidad. Por otro lado, la experiencia docente en el proceso de formación es una condición para la reflexión de la acción relacionada con el ser docente. El reconocimiento del maestro como sujeto que se posiciona, expresa sus

valores y orientaciones ético-pedagógicas manifiestas en su acción docente lo identifica con su singularidad e historicidad, lo que aniquila el supuesto de pensar a la formación docente como un proceso gradual y ordenado racionalmente sobre la base de dispositivos siempre externos al sujeto; dispositivos nodales en su forma de cómo el profesor se concibe ante la sociedad y su profesión es decir, como agente transformativo y activo de éstos o como un sujeto que opera, instrumentaliza y los reproduce (Tlaseca Ponce y otros 1999, como se citó en Ducoing, 2005, p.115).

Rosas (1999) remite a la formación no como el conocimiento especializado que se adquiere para ejercer una profesión, sino como un proceso en que los docentes no sólo adquieren conocimientos, sino que construyen el significado de su profesión y elaboran el papel que cumplen frente a sus alumnos y ante la sociedad (Rosas, 1996, como se citó en Ducoing, 2005, p.118).

Por otro lado, Jiménez (1993) adopta el término “estrategia” para referirse a la formación escolar como un arte análogo al del campo de las teorías en el arte de la guerra, más la estrategia de la formación adquiere una especificidad de acuerdo con los objetivos y con los actores del proceso formativo. Desde aquí, la problemática de la formación se concibe como un proyecto a cumplir, pensando en un programa definido con antelación. El término estrategia es utilizado con base en los planteamientos de, quien ocupa este concepto, entre otros, para analizar el rol de la escuela en la reproducción cultural y social en Francia. Entendido como estrategia como una cierta “orientación” de la práctica inconsciente que guía a esta misma (Jiménez, 1993, como se citó en Ducoing, 2005, p.114).

Ducoing (2005) se refiere a “la formación del docente como intelectual, en donde la escuela –normal– ocupa un lugar determinante en el despliegue de la función hegemónica a través de la “producción” de profesionales de la educación que el sistema requiere. El profesor – en el marco de sus prácticas educativas– o del futuro profesor –como estudiante, en su formación inicial– no es consciente de la ideología de la que él mismo es portador y menos aún de su reproducción a través de los discursos culturales; es decir, en este caso, los profesores suelen apropiarse, de

manera frecuente, acríticamente de posiciones que deliberadamente no han asumido y que expresan en sus prácticas y discursos cotidianos, en sus relaciones al interior de la institución y en el entorno social en que se sitúan” (Ducoing 2005, p.13).

De esta manera, la formación docente constituye, por tanto, un problema complejo si aceptamos que el profesor ocupa un lugar central en la reproducción de saberes que coadyuvan a interpretar la realidad, ya sea para propiciar el desarrollo de un orden social democrático y participativo o bien, para favorecer las desigualdades y el autoritarismo. La formación de profesores por su gran impacto se inscribe en la formación de sujetos, y por consecuencia ocupa un lugar estratégico en el conjunto de la sociedad. Es por ello, que la tarea de las Escuelas Normales consistirá en la formación de profesores como intelectuales conscientes, éticos y comprometidos (Ducoing 2005).

Ahora bien, con base en la revisión sobre investigaciones empíricas etnográficas de Rockwell (1998) y Mercado (2018) la presente investigación retoma la dimensión de análisis sobre la práctica docente; más en específico al término “cotidianidad”.

Estas investigaciones reportan los procesos sociales que constituyen, a través de la historia, a cada escuela y cómo, con base en la observación en el salón de clases, muestran que ahí ocurren cosas inexplicables dentro del marco del propio salón: las acciones y prioridades de los maestros, las respuestas del alumno y las múltiples interrupciones cotidianas que remiten constatar lo que se encuentra más allá de las cuatro paredes del aula, es decir; en las acciones únicas del proceso de enseñanza propiciada por la interacción inmediata entre maestro-alumno.

Las condiciones materiales de ésta, los saberes del maestro, considerado como sujeto construido a través del cruce de su biografía personal y la historia social, ofrecen aproximaciones diversas a la práctica docente en su relación con la escuela. Teniendo en cuenta las condiciones materiales de la institución, la relación del profesor ante las normas estatales y oficiales, y cómo esto influye en la cotidianidad de sus prácticas es lo que da cuenta a la denominado “norma real”, esto es, lo que ocurre y se asume como lo que debe ser en la escuela a través de prácticas

recurrentes. Es por ello que para comprender la práctica docente se requiere mirar la escuela, pues ésta configura y exige prácticas tanto a los educadores como a los educandos; determinando así un rol social de la institución: construyéndose de esta forma, la historicidad de la escuela.

Asimismo, Rockwell (2018) recalca que el estudiar y comprender las culturas escolares implica explorar otras prácticas que se cruzan con las formas más deliberadas de educar a las futuras generaciones. Una de estas prácticas es lo que la autora llama lo cotidiano; no es lo rutinario en la práctica escolar, no es lo que sucede todos los días, sino lo que puede suceder cualquier día dentro del horizonte de una vida.

Ahora bien, sobre la cultura institucional es preciso tomar el trabajo de Jimenez y Perales (2007), el cual reconstruye las reflexiones y experiencias de profesores y alumnos de las Escuelas Normales a través de observaciones. Dicha investigación enuncia cómo en la cultura escolar destacan los encuentros con los integrantes de la planta docente y las maneras en que son llevados a participar en las actividades escolares, introduciéndose en la cultura escolar. Por lo tanto, la cultura escolar es el contexto simbólico que orienta intervenciones, ofrece pautas que regulan las acciones de los colectivos escolares y los límites de actuación de los participantes. Es decir, es el conjunto de valores, creencias y representaciones compartidas sobre el trabajo docente, así como las prácticas de los miembros del colectivo escolar; constituyéndose en pautas de actuación para los profesores-estudiantes (Lozano y Mejía 2007, p.52).

Estos estudios son el punto de referencia para iniciar esta investigación. Partiendo de lo que se ha estudiado en ellas, la presente investigación pretende describir e interpretar las prácticas docentes y culturales en la Escuela Normal, específicamente de la Escuela Normal de la ciudad de Querétaro (CBENEQ), ahora por la condición sanitaria causada por el COVID-19, en una nueva modalidad virtual; una experiencia nueva y retadora para todas y todos los docentes, pues el trasladar el aula a nuestras casas, fue un reto totalmente inédito para la gran mayoría de los trabajos en aula física.

Por lo tanto, con base en la revisión y estudio de estas investigaciones surge la necesidad de cuestionar lo que sucede en la Escuela Normal ¿cómo se han formado históricamente los profesores en la escuela Normal? ¿Cómo ha ido configurando una forma de ser profesor? ¿Cómo son estas prácticas docentes formadoras? ¿Con qué patrones de formación forman y se forman los profesores normalistas? ¿Qué características comunes tienen quienes acceden a la Normal? ¿Cómo influyen estas en su práctica docente, su relación con el currículo y su visión y misión de la formación y de la Escuela Normal?

III. Fundamentación teórica

Formación docente:

La formación del profesor en Educación Básica a nivel nacional, está, en su gran mayoría a cargo de las escuelas normales, que, según la definición de Littré, son un establecimiento que sirve de modelo para que se formen otros del mismo género (Littré, s/f. en Ferry, 1990). Es decir, su función es normalizar un tipo de enseñanza en los profesores, en este caso de la Escuela Normal Del Estado de Querétaro; institución que marca la norma de cómo debiera ser la enseñanza en Educación Básica en el plano estatal.

Desde Ferry (1990) se entiende a la formación como el trabajo sobre sí mismo, y aunque es personal siempre tiene mediaciones que lo posibilitan: culturales, históricas, sociales, políticas, institucionales, administrativas por mencionar algunas. Menciona Ducoing (2003), a través de la interpretación que hace sobre el pensar de Ferry (1990), que la formación es entendida, por tanto, como un proceso de desarrollo individual a través del cual se adquieren o mejoran capacidades, se reflexiona y se trabaja para sí mismo en cuanto a situaciones, sucesos e ideas; una formación a través de interacciones del sujeto con el medio. “Esta interacción entre sujeto-medio le lleva a ver y sentir una cosa mejor que otra; configurando así, en los sujetos un cierto sistema de conducta, cierta disposición para llegar a la acción, cuyas actividades están asociadas con las de los otros, generando un ambiente social. Lo que hace y lo que puede hacer depende de las expectativas, exigencias, aprobaciones y condenas de los demás” (Ducoing, 2003, p. 121). El medio ambiente consiste en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades características del hombre.

Ferry (1990) habla de la importancia en toda formación inicial docente el realizar experiencias, de cualquier naturaleza, que lo enfrente con diversas realidades y que permitan probar sus capacidades. “Ciertamente, el profesor tendrá que adquirir conocimientos, métodos, técnicas y seguramente deberá realizar diversas experiencias; pero aprender o hacer alguna cosa será formativa sólo y cuando sea el medio para comprender, la ocasión para la toma de conciencia, la incitación a

descifrar e interpretar todos los signos” (Ferry, 1990, p.69). Del mismo modo, la formación profesional y personal es un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo procura (Ferry, 1990), es decir, la formación es a través de las mediaciones que el medio ofrece o las que personalmente gestionamos.

De esta forma, el proceso de la formación normalista en México al estar, en su gran mayoría a cargo de las escuelas normales, estas proporcionan una mediación por medio de la institucionalización simbólica; una institucionalización abstracta pero que se encarna y materializa en su cultura escolar por medio de las prácticas docentes de los profesores encargados de formar al futuro profesor de educación básica¹. Prácticas que le han dado una historia y rol social a la institución y a los agentes que la constituyen. ²

Práctica docente: cotidianidad del quehacer docente

Ahora bien, para definir lo que es la práctica docente, sus características y los elementos que la componen, tomaré como referencia diversos autores: Elsie Rockwell, Ruth Mercado, Edith Litwin, Gloria Edelstein y Patricia Ducoing, en algunas de sus diversas investigaciones que han realizado sobre el tema.

Con base en las diversas posturas que retoma Ducoing (2003) en su investigación, entre ellas la de Tlaseca Ponce et. al (1999), en la cual sostiene que un elemento

¹ Marx (1974). Marx afirma que el estado es la forma bajo por la cual los individuos de una clase dominante hacen valer y ejercen sus intereses común y en la que se condensa toda la sociedad civil de una época. De este modo, para Marx las instituciones públicas tienen como mediador al estado y adquieren a través de él una forma política de ser; es decir, las prácticas que ocurren dentro las instituciones de estado son la materialización del mismo, y la mediación entre sus agentes.

²T. Mitchell (2015). Hace referencia al Estado, a través de las líneas trazadas por medio de la red de mecanismos institucionales y por los cuales se mantiene el orden social y político. De esta forma, el Estado no ocurre como una simple creencia subjetiva, sino como una representación que se reproduce en formas cotidianas visibles, tales como: el lenguaje de la práctica jurídica, la arquitectura de los edificios públicos, el uso de uniforme militar o de la delimitación y vigilancia de fronteras. Es por ello que las instituciones por medio de sus incentivos exige prácticas ejercidas y materializadas en ellas que las institucionalizan implantando formas de ser, pensar y actuar de sus agentes. Esto es, según el mismo Mitchell (2015), la formación y expresión de intenciones autoritarias. Construida como una maquinaria de intenciones -comúnmente llamada elaboración de leyes, toma de decisiones o formulación de políticas públicas ,el estado (comprendo por tal, sus instituciones) se convierte en una esfera subjetiva de planes, programas o ideas.

nodal de la práctica docente es la del reencuentro docente, donde éste reconstruye la experiencia personal y se elabora una propuesta pedagógica particular, que evidencia cómo cada maestro se ha venido pensando y cómo piensa su accionar docente, sus preocupaciones y creencias sobre su ser docente. “El saber se manifiesta la acción y el lenguaje del maestro y puede ser aprehendido cuando se reconstituye su unidad en la obra que reconocemos objetiva el acontecer del ser docente: la elaboración de la propuesta pedagógica, entendida como el proceso de constitución y devenir del ser docente, capaz de definir finalidades, preocupaciones éticas, acciones, estrategias y saberes que orientan su vida profesional” (Tlaseca et. al 1999, como se citó en Ducoing, 2005, pág. 115); es decir, estos saberes del maestro contruidos a través del cruce de su biografía personal y profesional e historia social, así como la relación pedagógica y didáctica entre el docente y los referentes teóricos y pedagógicos que guían y orientan su práctica.

Litwin (2015) menciona que los saberes prácticos se relacionan, más que con otra cosa, con las mismas experiencias construidas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento construido a partir de su conocimiento como alumnos o actores del sistema educativo. “Las prácticas se fundan en conocimientos y experiencias prácticas, y no en conocimientos teóricos aún cuando reconozcamos su valor para la formación. Por lo que la complejidad de las prácticas docentes radica en la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes construidos a través de la experiencia como alumno y docente, así como los aprendidos formalmente en su formación institucional “. (Litwin, 2015 p. 32-33)

Por su parte, Rockwell (1998) nos invita a pensar esta relación entre el sujeto con su quehacer cotidiano, en otras palabras, la cotidianidad de la práctica. Rockwell, menciona que esta cotidianidad está regida por las normas oficiales-estatales, las cuales marcan y determinan lo que se espera que el docente realice en términos de lo normativo, son funciones conocidas e intencionadas por todos los participantes (educador-educando) en la vida escolar. Ahora bien, la cotidianidad a partir de la norma real se refiere a las actividades rutinarias con maestros, maestras y alumnos, así como las actividades con la comunidad escolar. Esto ofrece, desde Litwin (2015)

una preparación para el oficio de mayor valor que los ensayos de laboratorio y, por una parte, permiten entender las prácticas y el proceso formativo en torno a ellos en ambientes variados o enriquecidos, pero siempre reales. Así pues, la norma real, es esa cotidianidad que se desvía de la normatividad oficial, desde Rockwell (2018) esta norma abarca todo el trabajo cultural (no solo el prescrito) que realizan tanto maestros como estudiantes (y otros), y que es parte integral de la reproducción social, en sentido amplio. También aporta una visión de lo educativo que destaca las tácticas que utilizan las personas en su quehacer diario, frente a las clasificaciones homogéneas, las normas absurdas y los mecanismos institucionales que intentan ordenar y controlar la vida escolar. (Rockwell, 2018)

En muchas ocasiones la finalidad y el efecto de estas acciones, no establecidas en la norma oficial, son desconocidas por el profesor, la institución o por los demás agentes, a pesar de su gran impacto que tiene sobre ellos.

Es importante resaltar que esta relación entre el profesor y la institución también es con base en la relación del docente con el espacio físico y laboral de la escuela; organizacionales de tiempo y espacio, prioridades de trabajo entre autoridades-maestros-alumnos vinculados por una historia social compartida. Por lo que la práctica docente va más allá del microespacio del aula y no puede ser ajena de los entrecruzamientos sociales, e institucionales que involucran a maestros y profesores en múltiples actividades.

En síntesis, la práctica docente según Edelstein (s/f) es una práctica social, históricamente determinada, que se desarrolla en ámbitos educativos institucionalizados, por lo que, más allá de sus atributos generales, en sus particulares modos de realización y manifestación inciden las peculiaridades propias de las culturas y los contextos en las que se inscriben. En tal sentido, y en tanto prácticas que involucran a sujetos e instituciones, dan cuenta de historias, trayectorias, saberes y conocimientos, creencias, normas y valores, así como de procesos de transmisión, reproducción, apropiación, de representación, apreciación, negociación, resistencia, entre otros. (Edelstein s/f)

Currículo oculto:

Desde Giroux (1992) el currículo oculto se define como el conjunto de normas, creencias, valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que la escuela hace ver de forma natural y que estructuran rutinas y las relaciones sociales en la escuela y la vida en las aulas, lo que coadyuva a mantener el poder y la racionalidad en una sociedad y su reproducción (Giroux,1992). De este modo a través de las acciones, discursos, formas de ser, pensar y prácticas cotidianas por medio de mensajes ideológicos, por parte del formador de formadores dentro del aula virtual se da forma y contenido al conocimiento local de la escuela. En estos discursos no oficiales e ideológicos del docente está implícito su biografía personal: sus valores, preposiciones, significados, creencias, concepciones sobre el acto de educar y la formación del futuro formador, es decir; elementos que contribuyen a interpretar lo que expresa en su cotidianidad y ante las normas estatales-oficiales.

De esta forma es que la investigación de la vida cotidiana es necesaria, porque mediante su conocimiento pueden comprenderse las acciones de los seres humanos puntualmente. (Figueroa, 2000)

Es por ello que a través de estos rituales, discursos no oficiales y las relaciones sociales políticas escolares no documentadas en el currículo oficial podemos tomar conciencia de la enseñanza tácita u oculta; es decir, a través del aprendizaje fortuito. Menciona Apple (1986) que el aprendizaje fortuito contribuye a la socialización política del estudiante más que, por ejemplo, las clases cívicas o cualquier otra forma de enseñanza deliberada de las orientaciones específicas de valores. Se enseña a los estudiantes el modo de relacionarse con la estructura de autoridad de la colectividad a la que pertenecen mediante modelos de interacción a los que se ve expuesto en cierta medida en la escuela (Appel, 1986, p.114).

Ejemplo de ello es la relación que se establece entre autoridad educativa y alumno, donde este último por medio del aprendizaje fortuito aprende a reaccionar ante los ejercicios de poder falsificando su conducta, lo cual le permite conformarlos al sistema de recompensas existentes dentro de la misma cultura escolar.

En síntesis, en la práctica docente se establecen por medio de diálogos y prácticas hegemónicas de poder, transmitidos de generación en generación. El cuestionamiento, resistencia o aceptación incuestionable de éstos discursos que basan su esencia por medio de los dispositivos de poder emanadas del Estado dependerá de la concepción, principios, valores, es decir; de filosofía teórica y práctica de la institución. De esta forma, las prácticas cotidianas ya sean de resistencia, hegemónicas o incuestionables les irán dando sentido, una cultura y por ende una historia a la institución; en este caso a las encargadas de la formación del futuro docente de Educación Básica: la Escuelas Normales.

La formación docente como práctica de poder:

El dominio es el ejercicio legítimo del poder; este poder básico consistente en el acceso privilegiado a recursos sociales escasos, tales como la fuerza, el dinero, el estatus, la fama, el conocimiento, la información, la cultura, o incluso varias formas del discurso público y de la comunicación (van Dijk, 2009).

Los ejercicios de poder y dominio se ejercen través de prácticas y discursos con mensajes ideológicos de los agentes de una sociedad, y que a su vez dan forma y contenido al conocimiento local de una cultura; por ejemplo, las escuelas sirven como medio para controlar y reproducir formas de actuar y pensar de sus agentes (maestros y alumnos). Es así, como menciona Apple (1986) que la educación juega un papel mediador entre la conciencia del individuo y la sociedad en general. Las reglas que rigen la conducta social, actitudes, moral y creencias, se filtran desde el macronivel de las estructuras económicas y políticas hasta el individuo por medio de las experiencias de trabajo, los procesos educativos y la socialización familiar. El individuo adquiere una conciencia y una percepción particular de la sociedad en la que vive. Y este entendimiento y actitud hacia el orden de la sociedad es lo que constituye (en gran parte) su conciencia (Apple, 1986, p. 50).

Concepciones docentes sobre las prácticas de formación normalista:

Navarro y Gastón (2015) mencionan que las concepciones son productos socioculturales; estructuras significantes de la sociedad, y nos informa sobre sus características. Las concepciones son un sustento sobre el cual, un profesional ejerce su práctica. Es decir, la concepción está relacionada con esta conexión del contexto en el cual se desarrolle la práctica docente en un momento histórico, dándole sentido del cómo, para qué y porqué de la misma. Estas concepciones se transmiten de generación en generación, siempre con una cierta resistencia de una a otra, aunque la esencia de dicha transmisión es el de transferir ideas, creencias, valores, sentimientos, hábitos y la misma práctica por sí misma, a partir de intereses compartidos de acuerdo a como sea la función social en común. Es decir, la idea de concepciones permite entender los procesos en los cuales se construye, reproduce y/o transforma la idea de ser docente.

Asimismo, las ideas sobre concepciones sobre el mundo, y su estar siendo en él pueden ser independientes a sus saberes culturales construidos formalmente. Estas se configuran en múltiples dimensiones, por lo que el sujeto no siempre es consciente de ello, aunque en ellas también confluyen conocimientos explícitos con diferentes niveles de representaciones. Por tanto, se puede decir que las concepciones son un conjunto de posicionamientos que tiene el docente sobre su propia práctica y en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esta perspectiva, es importante aclarar, que, aunque se han relacionado en cuanto a su significado, creencias y concepciones no es lo mismo, ya que la primera se diferencia de la segunda por su falta de racionalidad. Tanto las concepciones como las creencias tienen un componente cognitivo, la distinción entre ambas reside en que las primeras son mantenidas con plena convicción, son consensuadas y tienen procedimientos para valorar su validez, y las segundas, no. (Thompson, 1992, como se citó en Navarro y Gastón 2015 p.5)

De esta forma, la práctica docente del formador se ha configurado a través tanto de creencias como de concepciones, y éstas al ser un cúmulo de ideas, prácticas, hábitos, creencias, valores, significados, conceptos, proposiciones, preferencias,

entre otras más, permiten conocer, entender y actuar de cierta manera, pero del mismo modo pueden ser barreras para ampliar una visión más comprensiva desde diversos puntos las acciones o fenómenos, por lo que impide a su vez accionar de diferente manera. Es por lo tanto evidente, que los procesos de formación docente están estrechamente ligados con las concepciones pero, también las creencias que se tienen sobre éstos, desde lo que el autor llama como lo conceptual, pero fundamentalmente desde la propia práctica.

IV. Supuestos

Históricamente la formación del profesor de Educación Básica, en su gran mayoría ha estado a cargo y mediado a través de las prácticas docentes del profesor formador de la Escuela Normal. Prácticas que le han dado forma al futuro profesor de Educación Básica, reproduciendo así, un cierto tipo de saberes, habilidades, formas de ser y de practicar la profesión docente.

A través de investigaciones como la que nos ofrece Figueroa (2000) me han permitido pensar históricamente la Escuela Normal y las prácticas docentes que ocurren en ella. Esto, junto con mi experiencia empírica como profesor formado en dicha institución ha coadyuvado a abonar a mi supuesto sobre una histórica y determinada forma de ser y pensar(se) al profesor formador de la Escuela Normal del Estado de Querétaro. Formas que han priorizado la solución instrumental de problemas mediante la supuesta aplicación del conocimiento teórico y técnico generado por la investigación científica; es decir, nuestro papel como docente, tanto como el del formador como el del futuro profesor se ha recortado al dominio y transmisión de saberes técnicos-instrumentales: reproductor, transmisor, demostrador y aplicador de teorías que otros más han pensado; en ocasiones, teorías que no han sido del todo comprendidas por él mismo.

Con base en mi experiencia personal como egresado de dicha institución puedo constatar cómo la (mi) formación docente se ha basado en el conocimiento técnico-instrumental. Un conocimiento que concibe al educador como un experto en la tarea de adaptación al mundo y no en la de su transformación, pues está aislada del interés por la interpretación y producción de saberes, y por consecuencia, de la comprensión crítica de la realidad, dificultando así la transformación del pensamiento del educando, por ende, de su realidad; esto es, prácticas conservadoras y alienadas. Prácticas que podrían seguirse reproduciendo en realidades cercanas, como lo son las prácticas docentes del profesor de Educación Básica. Es por ello que es de suma importancia que en la formación normalista inicial la práctica docente sea concebida como la unidad del pensar y el hacer, orientados hacia la producción de un saber transformado y transformador

(Carrizales, 1986), no sólo a través de discursos intangibles por medio de realidades desconocidas por el profesor normalista, sino a través de contrastarlas con lo que él vive en su día a día. De este modo, las prácticas docentes resultan ser basadas en discursos abstractos y meramente normativos y en muchos casos terminan siendo poco formadoras. Discursos que aparentan tener muy claro el plan y la metodología en la formación normalista, así como el ideal del “buen docente”, basado en conceptos estelares como lo son: formar sujetos transformadores, críticos, analíticos y reflexivos de la realidad educativa que vive el país.

Sin embargo, la enseñanza basada en discursos abstractos y normativos han sido interiorizados hegemónicamente por medio de lo que Carrizales (1986) denomina como la pedagogía de la manipulación, enfocada en falso deber ser docente. Esta pedagogía tiene como fin la formación basada en saberes técnicos-instrumentales que sirvan para operar y ejecutar de forma acrítica lo que la autoridad central educativa dictamine.

Estas formas de concebir y de entender la educación y la formación docente en las Escuelas Normales, las cuales en su estructura tienen más de cien años de haberse instituido, existen a través de los ejercicios de poder y reproducción, los cuales han contribuido a la elaboración de un conocimiento local de la escuela, el cual es generador de conflictos ideológicos y económicos exteriores e interiores a la educación (Apple, 1986).

Estas prácticas formadoras de docentes se constituyen a través de discursos ideológicos, dispositivos de poder como el currículo, las instrucciones normativas y las formas de ser y pensar colectivas, las cuales, comprendo están altamente influenciadas por biografía personal y profesional del normalista; su capital económico y cultural heredado, como el buen gusto, cierto tipo de conocimientos previos, habilidades y formas de lenguaje, elementos culturales que a través de la educación se pretenden elevar, pues el fin de la educación radica en la elevación cultural del educando.

De esta forma lo anteriormente mencionado es parte sustancial para comprender e interpretar las prácticas docentes, la cultura escolar y la reproducción de conocimiento local de la institución.

Estos componentes de la cultura escolar de la Escuela Normal son nodales para comprender por qué el normalista decidió serlo. En estos supuestos de los motivos que influyeron a que el futuro profesor ingrese a la normal lo puedo constatar a través de mi experiencia personal como egresado y como profesor de Educación Básica, donde, en esta realidad cercana, la mayoría de mis compañeros son ex alumnos de una Escuela Normal. Estos acercamientos con la realidad normalista y yo al ser también producto de ella, me ayudó a pensar en el supuesto sobre las razones sociales que influyen en el estudiar en una Normal. La Escuela Normal como institución pública pareciera ser el destino de jóvenes con herencia familiar sobre la profesión. No obstante, la mayoría de los estudiantes que radican en ella, reitero, con base en el supuesto basado por medio de mi experiencia empírica, son jóvenes con intención de seguir preparándose para obtener una licenciatura, pero con poca libertad y capacidad de elección sobre su educación, debido en gran medida al capital económico y cultural con el que poseemos los que ingresamos a estudiar la carrera docente en una Escuela Normal. Pues durante mi estancia estudiantil en dicha institución y como trabajador de Educación Básica me toca muchas veces escuchar a compañeros sobre sus escuelas de procedencia, la escolaridad de sus padres, sobre todo, las múltiples carencias que vivían para pagar una renta cerca de la escuela, así como para su alimentación diaria ya que la mayoría de los estudiantes venían de otro municipio o estado aledaño a la capital de Querétaro.

Por otro lado, Arnaut Salgado (1996) muestra en su estudio cómo ha sido históricamente la elección de la profesión docente normalista; sus condiciones y procedimientos que la Escuela Normal ha implementado para el reclutamiento para el ingreso a la docencia. Esto ayudó por medio de la revisión histórica a plantear hipótesis sobre cómo los ingresados ven estudiar la profesión docente como única alternativa posible. Pues la docencia posiblemente ha tenido como fin, desde sus

inicios ser destino de una población con características económicas y culturales similares.

Arnaut Salgado (1996) menciona cómo en un inicio la profesión docente era una profesión libre, es decir; sin que hubiera una institución/Estado responsable de autorizar su ejercicio. En sus inicios no había un sistema de formación especializado para su ejercicio, siendo hasta el porfiriato donde se puso en debate la necesidad de un título profesional que acreditara la formación en áreas pedagógicas y educativas para el ejercicio de la profesión. Esto trajo consigo que ser docente fuera una opción para un sector social con poca profesionalización, pues sólo era necesario contar con conocimientos básicos en letras y números avalado por un título de primaria. Por otro lado, el bajo sueldo que la profesión ofertaba trajo consigo que la profesión docente fuese atractiva tal vez para un sector social en específico. De esta forma, comprendo que para alguien de clase media o alta con acceso a otro tipo de educación y aspiraciones salariales mayores tal vez no viera en la profesión docente una opción viable y atractiva tanto intelectualmente como económicamente. Este supuesto, aunado a la revisión histórica hecha me ha llevado a pensar cómo se ha ido profesionalizando la Normal, y que posiblemente desde sus inicios el acceso a la profesión fue pensada desde el gobierno para un sector de población con características económicas y culturales muy particulares.

Por otro lado, un elemento que podría ser nodal en próximos trabajos investigativos es el indagar sobre el cómo funciona la contratación en la Normal y asignación de materias a impartir. Estas condiciones laborales parecieran ir de la mano con las relaciones políticas dentro de la institución; por ejemplo, en la mayoría de los casos el estudiar y seguir la profesionalización docente por medio de la maestría que la misma institución oferta junto con el hacer una buena relación con los profesores y directivos es un elemento que posibilita, en gran parte poder ser candidato a ser profesor normalista. Comprendo que esto ha traído consigo que no exista una regeneración docente y que se siga reproduciendo una misma forma de hacer y concebir la educación, el practicarla y el transmitirla por medio de ya un legitimado conocimiento. Tal vez esto ha hecho que históricamente la normal se caracterice

por formar cada vez más operadores educativos, capaces de responder eficazmente a las demandas e intereses de la gobernabilidad del país de manera acrítica; es decir, ejecutores eficaces de lo dado, y cada vez menos con una libertad profesional docente capaz de cuestionar, debatir, criticar, proponer y accionar plausiblemente el proyecto político educativo del país. Una realidad que se puede observar en otras cercanas, como lo son las prácticas docentes del profesor de Educación Básica, donde como maestros nos sentimos cada día más desvalorizados, por el contrario, cada vez menos como un profesional intelectual de la docencia. Nuestro papel se ha limitado a ser operador de políticas que en la mayoría de los casos desconocemos, repercutiendo sin duda en la forma en que enseñamos a niños y niñas de la nación.

Puntos de partida de la investigación:

Práctica docente:

Se parte de que la práctica docente es una práctica social, históricamente determinada, la cual se desarrolla en ámbitos educativos institucionalizados. Por lo que las prácticas involucran tanto a instituciones como a sujetos, conformando una cultura e historia institucional y de quienes la integran.

Formación docente:

Trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, a través de medios que se proporcionan o que uno mismo procura. Es darle forma a un sujeto inmerso en una cultura específica para desempeñar un rol y función dentro de la sociedad; personal y profesionalmente.

V. Objetivos

Comprender e interpretar las prácticas docentes del profesor formador en una escuela Normal con el fin de contribuir al análisis de las prácticas de formación normalista del estado.

VI. Metodología

La presente investigación, acorde a sus objetivos, se consideró, en un inicio hacerla mediante el método hermenéutico interpretativo, concretamente a través del método etnográfico. Ahora bien, la presente investigación en un inicio pretendía hacerse mediante el método etnográfico, con el fin de ahondar y comprender con base en la observación presencial del contexto normalista, tales como sus reglas, patrones de comportamiento y códigos culturales, entre otros. No obstante, a causa del confinamiento sanitario a nivel mundial, el trabajo cambió la técnica etnográfica, puesto que las clases presenciales fueron suspendidas, y con ello la posibilidad de ahondar en el contexto de la Escuela Normal de manera presencial, lo que limitó la idea inicial de poder descifrar los códigos culturales por medio de observar acciones ocultas de la comunidad escolar. Este tránsito de la observación presencial a la mera observación virtual, limitó la forma de ver las interacciones sociales, así como la de las acciones cotidianas; transitando ahora a una observación más enfocada en los discursos que enuncia en sus clases, la relación maestro alumno en la virtualidad; pues interacciones comunicativas en clase, entre pasillos han sido sustituidas por esta nueva modalidad.

Sin embargo, el mundo social y por ende el educativo vivió el tránsito de una emergencia sanitaria provocada por la pandemia del Covid-19, lo que provocó el abandono de las aulas, las interacciones sociales y comunicativas que suceden dentro de ellas, en los pasillos, en actividades extra escolares, entre otras. Es por ello que ante esta demanda pandémica obligó a trasladar el aula a una pantalla; desde casa por medio de videollamadas virtuales la educación se trató de retomar. Es por ello que fue necesario realizar las observaciones por medio de la virtualidad, lo que obligó a estudiar el fenómeno mediante el método fenomenológico. Este método de investigación permite documentar, comprender, describir e interpretar el mundo cotidiano; ahora trasladado a la virtualidad; es decir, proporcionar otra versión de las prácticas docentes y un acercamiento a aspectos del quehacer diario que no siempre se enuncian en el discurso cotidiano de los maestros, a través, de la observación virtual, encuestas, grabaciones de voz, registros en diario de campo.

La fenomenología posibilita comprender el conocimiento local en relación entre las experiencias vividas y las biografías particulares de los docentes, con la historia social e institucional que les toca vivir; es decir, mostrar, describir e interpretar el saber docente del profesor formador de la escuela Normal que integra en su práctica, y por consecuencia, hacer inteligibles realidades ocultas, apreciar sus características particulares y explorar sus lógicas propias.

En otras palabras, como menciona Fuster (2019), el método fenomenológico admite explorar en la conciencia de las personas, es decir, entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que las rodean y son definidas con la vida psíquica del individuo (Fuster, 2019).

Por ende, el método fenomenológico contribuye en la acumulación de conocimientos sobre realidades, vivencias sociales y culturales particulares en un determinado contexto, en este caso, la Escuela Normal del Estado de Querétaro, delimitada por el tiempo y espacio, permitiendo así observar y comprender las relaciones y los significados entre las personas y sus entornos sociales; es decir, la búsqueda de comprender al otro, no solo a través de la conversación, sino en lo que encuentra detrás de lo no dicho (Aguilar, 2004 en Fuster, 2010).

Método:

a) Tipo de investigación y alcance:

Investigación fenomenológica, con el fin de contribuir al análisis de las prácticas docentes de los profesores normalistas en las diferentes Escuelas Normales del país.

b) Población:

Todos los maestros normalistas de la escuela “Andrés Balmori” en la licenciatura en educación secundaria, divididos en tres diferentes especialidades: Español, Matemáticas e Historia; aproximadamente cuatro.

La selección fue a través de la mediación de la coordinadora de la licenciatura quien fue la encargada de asignar qué clases y profesores se observarán. Ella eligió a los maestros participantes con base en tres criterios, y los clasificó por edad, experiencia y reconocimiento dentro de la institución. Posteriormente, en compañía

de la coordinadora se platicó con los maestros acerca del proyecto de investigación y accedieron a participar.

A causa del confinamiento por la pandemia del COVID-19 el contacto y acercamiento con algunos maestros se perdió, por lo que tuve que comunicarme vía telefónica con la coordinadora y solicitarle los números personales de los maestros; a lo cual la maestra sin problema accedió. De los tres números que me proporcionó sólo recibí respuesta inmediata de una maestra para seguir la observación, la cual ya había empezado el mes de marzo del presente año.

De los dos maestros restantes no conseguí respuesta a tan solo dos semanas de iniciar el curso. Ante esta situación me comuniqué con otra maestra vía correo electrónico; quien fuese mi maestra en mi etapa de formación normalista; se le platicó el proyecto y accedió a participar de una manera muy positiva, proporcionándome, además, el número de otros dos maestros que sin problema podrían contribuir al proyecto. Sin embargo, me comentó que antes de iniciar cualquier observación hablara con la subdirectora directamente para informarle, ya que era necesario una autoridad mayor a la coordinadora estuviera al tanto. La maestra me proporcionó el número de la subdirectora, con la cual me comuniqué de inmediato, su respuesta fue positiva, comentando que sin ningún problema podía seguir con la investigación de manera virtual.

Posteriormente, al seguir sin confirmación de mis anteriores informantes, decidí comunicarme vía telefónica con uno de los maestros que me habían recomendado. El profesor con mucha disponibilidad aceptó a participar, teniendo así los tres informantes.

Ya iniciado el curso, se comunicó conmigo uno de los maestros que observé al inicio de la investigación y de quien no había tenido repuesta, el maestro me comunicó que sí utilizaría zoom y que sin problema podía entrar a sus clases, por lo que mi selección de informantes incrementó a cuatro.

d) Muestra:

Los maestros participantes fueron elegidos por la coordinadora de Licenciatura en secundaria, la maestra eligió cuatro, dos hombres y dos mujeres. Dos de ellos

fueron elegidos por afinidad a mi especialidad como docente normalista, es decir, en Matemáticas.

Las dos mujeres oscilaban en un rango de edad de entre los 30-40 años. Una de ellas con especialidad en Formación Cívica y Ética y la otra en Matemáticas.

Los dos hombres son de diferente especialidad y rango de edad. Uno de ellos en un rango de edad de 60-70 años y con una especialidad en Matemáticas.

El segundo docente oscilaba en el mismo rango de edad que las maestras (30-40 años), con una especialidad en Geografía

e) Técnicas e Instrumentos:

Observación no participante, documentación mediante el diario de campo, grabaciones lingüísticas y entrevistas semiestructuradas con perspectiva biográfica.

Las entrevistas semiestructuradas con perspectiva biográfica fueron realizadas a dos profesores normalistas de diferente género, años de antigüedad en el servicio profesional docente y edad. Por medio de diez preguntas que posibilitaron conocer acerca de la biografía personal, profesional y su acceso a la Escuela Normal (CBENEQ), tanto como alumno y como profesor de dicha institución.

Ahora bien, se eligió como técnica la observación no participante de las prácticas docentes normalistas, ya que la observación permite encontrarles un significado y un sentido, con el fin de describir y comprender los modos de pensar y de ser sujeto del profesor normalista, el cual encarna en sus prácticas formadoras; formas de ser y de pensar que están estrechamente ligadas con la experiencia docente vivida. Es por ello que para indagar acerca de su biografía personal y profesional, se vio necesario implementar la técnica de las entrevistas bajo una perspectiva biográfica, las cuales contribuyeron a proporcionar elementos en el proceso de comprender al otro, así como descifrar significados y sentidos de las prácticas docentes observadas.

Estos instrumentos surgieron a partir de la elaboración de una matriz, la cual guió la observación virtual y la elaboración de las entrevistas (ANEXO I).

f)Matriz:

La matriz fue construida mediante la dimensión de análisis del concepto de práctica docente. Esta dimensión fue tomada desde la perspectiva etnográfica de Elsie Rockwell (2018), quien proporciona conceptos como la cotidianidad docente ante la norma oficial y real. Del mismo modo, este concepto de práctica docente contribuyó a indagar sobre la relación del currículo oculto con la biografía personal y profesional del docente.

El concepto central de la matriz se basa en la definición de currículo oculto de Giroux (1992) y Apple (1986); de dichas teorías se deslindan otro referente teórico del discurso, poder, la reproducción y el dominio como van Dijk (2009), quien posibilita comprender las prácticas y ejercicios de poder dentro de un aula, en este caso virtual. De ahí surge otro aspecto esencial que es la práctica docente y la cotidianidad tomada de Elsie Rockwell (2018), sus creencias y concepciones sobre su labor; todo esto atravesado por su biografía personal y profesional (ANEXO II).

f) Procedimiento/Pilotaje (recolección, organización y análisis de datos):

Mediante la aplicación y el análisis de las encuestas realizadas a dos profesores normalistas y el registro de las observaciones de alrededor de 18 clases virtuales en la Escuela Normal del Estado de Querétaro (CBENEQ), resulta útil y factible para el fenómeno a investigar porque hablando con ellos da luz a abonar a lo observado en cuanto a cómo se organizan y reproducen formas de pensar y de ser profesores de la escuela normal, por medio discursos enunciados formas de pensar y actuar en su cotidianidad escolar. Estas primeras observaciones y entrevistas fueron de ayuda para hacer modificaciones al instrumento y seguir la indagación sobre la influencia familiar en el acceso del profesor al normalismo como profesor y como docente, así sobre sus metas, fines e inspiraciones de la carrera y su práctica, del mismo modo, saber el cómo la escuela normal coadyuva en ellas.

Recursos materiales y humanos:

Lapicero, computadora, grabadora de voz, libreta de apuntes, Zoom.

a) Entrevistas

La entrevista aplicada (Anexo I) fue la misma para los tres diferentes participantes. Fueron realizadas virtualmente, mediante la plataforma de zoom y con su

consentimiento fueron grabadas para posteriormente hacer la transcripción. En las entrevistas hubo total disponibilidad por parte del entrevistado en contestar cada una de las preguntas, de hecho hubo apertura a que explicasen su pensar sobre temas interesantes ajenos al cuestionario, como el acceso a dar clases a la normal, la normal como escuela investigadora y su pensar del manejo interno de la institución como lo son el sindicato y directivos.

La entrevista consta de 10 preguntas donde dos de las tres aplicadas duraron un aproximado de 1 hora con 15 min, sin embargo una de ellas, por el acercamiento personal con la docente hubo mayor diálogo y se extendió hasta las 2 horas con 30 minutos.

Estas entrevistas sin duda alguna contribuyeron a abonar a lo observado en sus clases, a dar sentido a formas de actuar y pensar, además que fueron parte nodal en la construcción de códigos de análisis para la creación de redes.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Se entregó una carta de consentimiento informado especificando las condiciones y finalidades de las observaciones y de la investigación. La carta fue firmada por la coordinadora de la Licenciatura de Educación Secundaria y posteriormente los maestros participantes (ANEXO III).

VI.I Sistematización de datos

a) Transcripción o conversión de archivos de audio/video a texto

Posterior a las entrevistas grabadas mediante la plataforma Zoom, la cual permite hacer grabación tanto de audio como de video, se hizo la transcripción de cada una de ellas a través de Word, dando de la primera entrevista realizada un total de 20 cuartillas, y de las dos posteriores un total de 11 cuartillas respectivamente.

Por otro lado, las observaciones de clases (aproximadamente 20), las cuales fueron grabadas mediante audio y registradas en diario de campo también fueron transcritas en el programa Word.

b) Herramientas para el análisis, software, codificación, redes, tablas, etc.

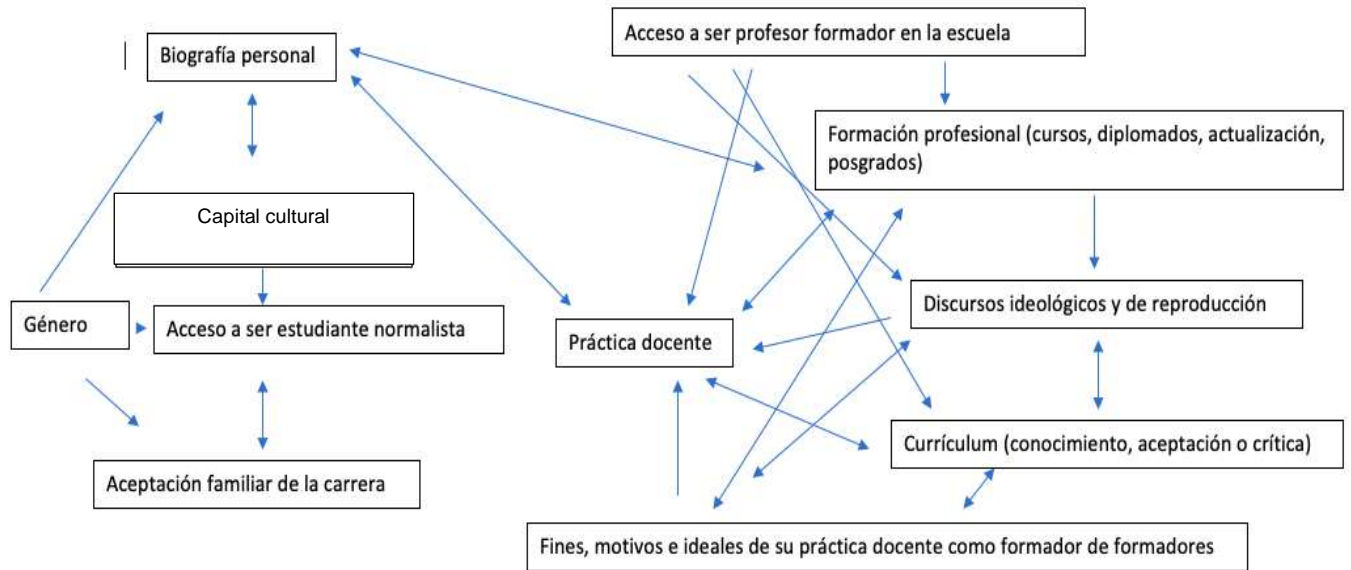
Una vez registrada la información de las entrevistas y observaciones tanto en el diario de campo y en Word se utilizó el programa Excel para la generación de códigos y redes. Este programa permitió clasificar la información, según las categorías de análisis expresadas en la matriz, y de este modo encontrar relaciones entre lo observado y lo expresado en las entrevistas por parte de los docentes. Posteriormente se hizo una red general, la cual permitió el análisis de lo encontrado en la aplicación de instrumentos.

c) Nomenclatura

La nomenclatura empleada para la clasificación de los informantes, y con el fin de resguardar y proteger su identidad fue a través de la siguiente abreviación, para el primer participante es F1, para el segundo F2 y para el tercero F3, utilizando la letra **F**, como referencia a la palabra formador.

VII. Resultado y discusión

Red I: red general de análisis sobre factores que inciden en la práctica docente del profesor de la Escuela Normal del Estado de Querétaro (CBENEQ)



Fuente: elaboración propia

La construcción de la presente red de análisis fue mediante el uso de los programas Word y Excel, los cuales contribuyeron a encontrar relaciones en lo expresado en las entrevistas por parte de los docentes, así como lo observado en sus clases. Además, coadyuvaron a generar códigos generales de análisis (11 códigos), pues las similitudes tomando como base las categorías expresadas en la matriz entre los tres entrevistados fueron constantes.

La red realizada con base en las entrevistas y observaciones de las clases a tres maestros de la Escuela Normal del Estado de Querétaro (CEBENQ) muestra cómo hay una estrecha relación, y sobre todo similitud entre los participantes, pues su biografía personal, el seno familiar y escolaridad de padres/familia son condiciones y elementos reiterativos en los participantes, lo cual ayudó a dar elementos para indagación sobre el fenómeno. De este modo, la relación y similitud de estos

componentes en las entrevistas realizadas a los tres docentes fueron en todos parte nodal en el cómo y por qué accedieron a la formación docente en la escuela normal, así como la aceptación por parte de sus padres por estudiar esta carrera, que según el género varía; sin duda elementos que influyen en su estar siendo docente, materializado día con día en su práctica.

Además de lo mencionado la presente red ayuda a la investigación a mostrar cómo la biografía personal de los docentes participantes influye en casi en todos de la misma medida sobre sus motivos, razones y fines de su formación inicial y continua (cursos, diplomados, posgrados), pues comparten características similares en su formación (ej. escuelas de formación) personal-profesional y en sus razones, inspiraciones e ideales de su propia práctica y función social como formador de formadores.

Por último, el currículo es otro elemento que surgió como una categoría a analizar y la cual está estrechamente ligada con otras más; es decir, el currículo visto como ese dispositivo externo al docente y que forma parte sustancial en la manera que practica y piensa. Además, se muestra cómo es parte fundamental en la reproducción de discursos aceptados de manera hegemónica por el docente, tanto en las entrevistas como en su práctica áulica, y que en infiere en los fines que como formador docente debe alcanzar para con sus estudiantes. A pesar de la formación profesional continua, los docentes apropian, como ya mencioné, este dispositivo externo como parte intrínseca a sus prácticas que coadyuvan reproducir un discurso similar en toda la comunidad normalista.

Por último, el acceso a ser profesor en la escuela normal, en los tres participantes fue común, sus discursos en los procesos de selección docente, así como la preparación académica, proyectos curriculares y su propia práctica docente tienden a una dirección y fin similar.

VII.I Biografía personal y profesional del formador de formadores

Como he venido mencionado a lo largo del documento, históricamente en México es la Escuela Normal la institución encargada de la formación de docentes, una formación que se encarna en las prácticas docentes del formador de formadores a través de sus ideas, sentimientos, emociones, valores, preposiciones, creencias del mundo sobre su profesión y su estar siendo.

De esta forma, los primeros dos capítulos de la presente tesis tienen como fin mostrar las características personales, profesionales y culturales que hacen ser y estar en un mundo ya preestablecido, con tradiciones y creencias, es decir, el ser nunca es un sujeto puro, ni un solo espectador desinteresado de las cosas y de sus significados. Estos significados, su relación con ellos y con los demás dependen en gran medida de las circunstancias en las que fue eyectado en el mundo, por ejemplo su cultura, la cual es adquirida desde que se nace en un lecho y circunstancias familiares determinadas.

Ortega y Gasset (1986) nos invita a pensar sobre “yo y las circunstancias”, las cuales refieren a las condiciones, en las cuales fuimos eyectados/arrojados en el mundo; condiciones ajenas a los deseos o elección individuales, por ejemplo: nuestro nombre, fecha de nacimiento o el seno familiar y material donde nacimos, son, entre otras más, circunstancias que no se eligen, pero que determinan e influyen en la realidad del ser/hombre.

Sin duda alguna, y retomando la idea general de Bourdieu sobre el capital cultural; el seno familiar influye en la cultura que heredamos y poseemos. Afirmando de esta manera que todo ser humano es culto, pues desde niños al ser eyectados en este mundo material heredamos y emanamos una cultura; un don social.

Como menciona Apple, quien toma la idea de Bourdieu sobre pensar de la misma forma la pertenencia, la herencia y permanencia del capital económico, como el cultural. Apple (1979) nos dice que:

Así como nuestras instituciones económicas para que los que hereden o tienen ya capital económico mejoren, de igual modo funciona el capital cultural. Este, (<<el

buen gusto>>, ciertos tipos de conocimiento previo, habilidades y formas de lenguaje) se distribuye desigualmente en la sociedad y depende de gran parte de la división del trabajo y poder que se realiza en esa sociedad. (Apple, 1979. p. 50)

La educación y la escuela como institución de estado juegan un papel en la regulación, reproducción y perpetuación de reglas, roles y conductas. Es a través de dispositivos de poder como lo es el currículo explícito, el cual es entendido como ese contrato social donde el docente y el estudiante, y que de manera consensual éstos se apropian de significados y sentidos de la clase media, pues a diferencia de la clase obrera, la clase media o alta desde su nacimiento tiene acceso a diferentes privilegios económicos que le permiten el acceso a otros culturales, como lo son una mejor educación, experiencias culturales como ir al cine, museos, libros entre otros.

De esta manera, la escuela exige a las clases opresoras apropiarse de significados, sentidos y de una cultura que no es la suya, pues su condición y posición de clase no les ha permitido, en su gran mayoría acceder al conocimiento de la misma forma que lo hace alguien de clase media o alta

La educación es una imposición de significados, que implica la homogenización donde la clase obrera. Pues ésta de manera hegemónica adopta una cultura ajena a la suya, a la cual pertenecen y ni tienen acceso; siendo esto, en gran medida consecuencia del fracaso escolar del estudiante.

En este capítulo pretendo presentar, con base en la realización de tres entrevistas a profesores formadores en la Escuela Normal del Estado de Querétaro “CEBENQ”, dos del género femenino y uno más masculino, entre los 30-40 años de edad, cómo estos factores y condiciones sociales, que se heredan los maestros normalistas desde que son eyectados en el mundo influyen en su forma de estar siendo, es decir, en la relación con los otros y con la profesión que ejercen.

Sin duda, son condiciones y factores ajenos al individuo pero que influyeron de manera directa en los motivos, razones, en los criterios del cómo y el cuándo eligieron la docencia como carrera profesional, posibilitando abrir marcos de interpretación a preguntas como, ¿había otra opción? ¿Por qué no fue viable? ¿Qué

circunstancia influyó más a la hora de elegir la carrera? ¿Qué aspecto familiar/social influye en la conformación de esa(s) circunstancia(s)?

En la biografía personal y profesional se encuentran elementos nodales como el capital económico y cultural heredado, elementos que han influenciado en sus vivencias, experiencias personales y académicas, las cuales se ven encarnadas y transmitidas en la forma de practicar su profesión como docente; la relación con alumnos, cómo se piensa a él mismo y a su profesión, así como su visión y misión de ella, lo cual está estrechamente relacionadas con el currículo explícito, pues esto ha dado pauta al docente a pensarse como un mero ejecutor de él, o por el contrario, cumplir su función histórica como intelectual; promotor y productor de cultura.

Ahora bien, con base en las entrevistas realizadas pretendo abrir estos marcos de interpretación sobre cómo la biografía personal del maestro formador influye en su práctica, que, en apartados posteriores tomará una estrecha relación con el currículo escolar.

VII. II Biografía personal y profesional : Motivos, razones, criterios, cómo y cuándo eligieron la docencia como carrera profesional

En la elección de carreras siempre hay múltiples factores que influyen por qué estudiar tal o cual profesión. En el caso de la docencia, el sentido común dice que estudiarla no es acreedora de un gran sueldo, ni mucho menos, pero sí de prestaciones únicas, un sindicato y seguridad social como lo es el sistema de jubilación y salud. Sin duda beneficios y factores loables que influyen en el por qué estudiar para ser profesor de Educación Básica.

Con base en la realización de las entrevistas realizadas, podemos constatar lo mencionado anteriormente, pero con base en ellas doy cuenta que hay puntos de quiebre, que tal vez influyen mucho más que el deseo y anhelo de ser docente a la hora de elegir la Escuela Normal como institución de formación y la docencia como profesión. Es por ello que recupero diferentes extractos de entrevista a los diversos formadores, con base en sus respuestas a la pregunta ¿por qué decidió ser maestra en educación secundaria, en esa especialidad y en la Normal?

- F1: *“Okey, para entrar a estudiar la Lic. Mira te platico, siempre quise ser docente pero no sabía si en inclinarme siendo psicóloga educativa y desarrollarme como docente o hacer la licenciatura en educación como tal. Justo hago el examen en la UAQ para psicología y a su vez hago el examen para la Normal, siendo este primero y después el de la UAQ. Entrando a la Normal primero con la iniciativa de ser docente de preescolar, yo no sé por qué. Posteriormente cuando ocurre el ingreso justo estaba la directora en curso en control escolar y me dijo “no vas a quedar porque no hay lugares”, son 35 lugares y hay 600 aspirantes; entonces, cuando yo hice ese proceso me dijo por qué no de una vez cambias de opción, y dije okey, quiero ser maestra de secundaria, a lo que ella me dijo, perfecto, entonces ahí si ya fui toda decidida a hacer ese examen “*

La entrevista de la F1 nos muestra su deseo por estudiar una rama social, enfocada a la educación, pues además de ser docente la profesora también tenía el anhelo

de estudiar psicología educativa. En este caso sucede algo muy particular, que después sucede en el caso del F2, que retomaré más adelante. Me refiero a la hora de elegir la especialidad a estudiar, o en este caso el nivel educativo, donde la F1 se vio influenciada con base a las palabras de la directora a estudiar el nivel secundaria, aunque en un principio el deseo era ser docente de preescolar, nivel, que históricamente ha tenido mucha demanda en el ingreso, cuestión que hizo que se decantara por otra especialidad y nivel donde no hubiera tanta demanda y así “garantizar” su ingreso a la normal.

- *F2: “Mira, yo tenía dos alternativas, en la primera yo tenía la intención de entrar en la carrera de criminología, de hecho saqué ficha para hacer el examen pero no lo presenté, lo que sí yo tenía claro, vaya la convicción era de servir a la sociedad, y eran mis dos alternativas el hecho de estar en la policía federal, es por eso que quería estudiar criminología, no para estar directamente en la carretera, sino más estar haciendo investigación, y la otra era la de ser docente, pero siempre afán de querer aportar a la sociedad, y me tocó tomar la decisión en el sexenio de Felipe Calderón, un sexenio que se recuerda mucho por la sangre derramada debido a la guerra contra el narco, precisamente con lo que es el ejército y las policías federales, y bueno, platicando con mis padres sobre mis intenciones del futuro, pues yo les decía que ya saqué mi ficha en criminología, pero también se aproxima la de la Normal. Fue mi madre quien me dijo que como estaban las cosas en México no le gustaría que me fuera hacia la policía, por toda la corrupción y violencia vivida, y si tu intención es de aportar a la sociedad, dentro del aula también se puede aportar y poner un granito de arena.”*

El caso del F2 es interesante de analizar, puesto que para el las circunstancias socio-políticas que cruzaba el país a causa de la estrategia que llevó acabo el gobierno de ese entonces (2006-2012) para erradicar la delincuencia organizada, lo llevó a replantear su visión y misión de vida. Una situación social que envolvió a toda la población y que en él, afectó a la hora de elegir qué estudiar, lo que decantó por decidir, aunado a la recomendación y apoyo familiar de ser docente. El profesor

muestra cómo también esto le ayudó a encontrar un sentido social a su profesión, pues en él hubo una gran reflexión, pues creyó que el ser docente dentro de un aula contribuiría de igual o mayor forma a la regeneración social a través de su próxima formación como futuro docente, y así poder cambiar las circunstancias de vida de los y las niñas por medio de la educación.

- *F3: “Hijole, mira, yo creo que fue un poco de casualidad, porque familiares muy cercanos o que yo escuchara pláticas de docencia no, aunque sí tengo familiares en la docencia, pero que me entrara el gusto por escucharlos o por sus vivencias en aulas no. Fue casualidad, después de la prepa en ese aras de crecer y tomar decisiones de adultos, fui a acompañar a una amiga y mis opciones eran o lo que yo quería estudiar, que era medicina o ingeniería mecánica, entonces medicina los ingresos familiares no podían estar al alcance para la carrera. En ing. Me dijeron no, hay mucho machismo, eres mujer te va a costar trabajo, entonces con una amiga que quería y estaba decidida a ser maestra, las dos sacamos ficha, las dos quedamos en el propedéutico, ella no pasa yo si me quedo y yo me quedo aquí, ya conozco la parte de la formación, termino la licenciatura, y cada día me enamoré más de la profesión, yo creo que casualidades o no sabemos si era mi destino o casualidad pero así es como llego a la CBENEQ”.*
- *Investigador: Entonces ¿primero quería médico o ingeniero, pero esta parte que me comenta, quería estudiar médico, es muy cara estudiar?*
- *F3: Sí porque mis conocidos que llegaron estar en la UAQ en medicina me hablaban de libros caros, inscripción, si hacías propedéutico, sí era muy caro, nosotros éramos 3 en la familia, yo la única mujer la de en medio, y no, realmente no nos alcanzaba, pero muy buena profesión*

En el caso de la F3, la especialidad y su ingreso tomaron un rumbo más sobre preceptos de género con base en la carrera primeramente elegida, pero sobre todo económicos, lo que ayudó a decantar por la docencia, pues materiales, inscripciones y titulación son más accesibles en cuestión monetaria. Aspecto que

contribuyó a que el F3 decantara por estudiar la docencia, ligada con su deseo y amor por las matemáticas, eligiendo esta especialidad a nivel secundaria.

Como se puede leer en las respuestas de los docentes formadores, la mayoría de los participantes ingresó a la profesión de una forma un tanto circunstancial, ya que en la mayoría era considerada como su segunda opción de la que tenían en mente y que por circunstancias sociales, políticas o económicas que cruzaba el país y sobre todo, dentro de su familia no le posibilitaba el ingresar en ellas, pues su acceso a la Normal era más accesible en comparación a las otras, pues la alta demanda, así como el costo que implicaba el ingresar en una o en otra carrera, fueron circunstancias que obstaculizó su acceso.

Esta posibilidad que abona a la sociedad el poder seguir estudiando una carrera más costeable y accesible como lo es lo que implica estudiar ser docente, es lo que muchas veces guía y decanta el gusto por ingresar a la Normal; pues la Normal al tener menor demanda humana y económica (inscripción y materiales), son elementos nodales. Esto, aunado al factor que implica que al ingresar de ella se podría en cierta forma garantizar el poder tener asegurado un bienestar económico y social estable.

La F3 menciona que su capacidad de elegir se vio condicionada por lo que implicaba el gasto en propedéutico, materiales y además la condición numérica en la familia, imposibilitaba que todos los hermanos ingresaran a las universidades y carreras que deseaban. De esta forma, se puede constatar cómo la Normal de Querétaro sirvió a que estudiantes como los profesores entrevistados, con deseos de seguir con su formación profesional a pesar de no contar con altos recursos económicos, que como muestran en las entrevistas, es un común denominador el que hagan alusión a que provienen de padres con los estudios básicos (padres obreros y madres amas de casa). Es así que la Normal es una vía alterna para aquellas personas que por sus circunstancias económicas no tengan la posibilidad de acceso a otro tipo de formación profesional pudieran acceder a una profesión con la posibilidad de cambiar sus condiciones de vida.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, podemos afirmar que los maestros de la CEBENQ, participantes en el presente estudio han encontrado en la Normal, a pesar de su situación familiar y social (económica/cultural) una oportunidad de continuar con sus estudios y poseer un título profesional, el cual ha coadyuvado a mejorar tanto su posición como condición de clase. Bourdieu (2011) menciona que “la condición clase se define a partir de categorías de posesión y deposición de bienes, o del manejo de ciertos bienes; que la posición de clase se refiere más a la posesión relativa de los bienes, que puede ser mayor o menor, ligada a una relación de dominación-dependencia; y que las relaciones simbólicas son maneras de usar y de consumir bienes, asociadas a los estilos de vida, estructuradas en términos de inclusión/exclusión, divulgación/distinción, y utilizadas – son que los agentes sociales sean necesariamente conscientes de ello- para fortalecer, e incluso reproducir, la posición de clase” (Bourdieu, P. 2011, p. 13)

Con esto se puede dar muestra cómo la Normal provee a que haya una movilidad social, y que el común denominador de los estudiantes que ingresan en este tipo de instituciones provienen de familias de obreros, con deseos y aspiraciones de una mejor condición material y profesional. Tal vez contrario a lo que se llega a suponer en muchas ocasiones, acerca de que el ingreso a la docencia en su mayor parte es debido a la herencia familiar.

En los extractos de entrevistas se pueden observar diferentes circunstancias por las cuales el profesor formador decidió ingresar a la Normal. Sin embargo, los tres coinciden en su estructura familiar, así como los roles en casa (el papá trabajador de alguna fábrica con estudios de secundaria/bachiller y la mamá siendo la encargada de las labores domésticas y de la familia, y con una escolaridad no más allá de la secundaria). A pesar de estas condiciones escolares a las cuales los familiares del profesor normalista se han visto sujetos, los docentes, en su totalidad mencionan que siempre en casa hubo la mentalidad de estudiar para salir adelante, aún cuando los recursos económicos eran limitados, el acceso al conocimiento y experiencias culturales, pues mencionan que en casa hubo poco acercamiento a libros, viajes o visitas a museos o parques.

Otra situación que se muestra es cómo independientemente del género, siempre hubo el deseo de seguir su formación y sobretodo el compromiso con ello. Esto, a pesar que en la estructura familiar del docente entrevistado se caracteriza porque las familias estaban conformadas por padre trabajador de empresas/industrias y madre dedicada al hogar, quien tuvo todavía un acceso y escolarización menor a la del padre.

Es aquí donde se presenta otra constante, ya que ninguno de los profesores, a pesar de las limitaciones económicas y estructuras familiares que mencionan que vivieron, en ningún caso pasó por sus mentes el dejar de estudiar, aunque es cierto, que la mayoría tenía entre planes otras opciones o anhelos, como el estudiar medicina, ingeniería, psicología o criminología y que por diversos factores, ya sean económicos como el costo del proceso para ingresar en la carrera, el temor a ser rechazado por la demanda a una plaza en la universidad o el deseo de no perder un año de estudio, decidieron entrar a la Normal. A partir de estos datos, surge la pregunta ¿qué tanto la institución hizo labor de convencimiento en el estudiante, para seguir formándose como profesor? Los profesores, mencionan que a pesar de ello, no se arrepienten, pues ahora ven a la docencia como algo que siempre quisieron, además de estar totalmente comprometidos con ello. Sin embargo, el que al ingresar a la profesión docente se percibe más sencilla, menos pesada, costosa y más accesible a comparación de otras carreras, pudiera tener una percepción de carrera "fácil"; pues aunque en discurso es reiterado escuchar que es una labor compleja, esta complejidad de enseñar/formar al otro a que aprenda por medio de un currículo preestablecido. Tal vez siendo una de las causas principales por la cual la profesión docente sea limitada y reducida a desarrollar ciertas habilidades para enseñar, sin una reflexión más compleja que exige el acto de educar.

De este modo, la docencia al ser una carrera considerada con un grado menor exigencia al ingreso, permanencia y egreso pudiera ser más probable que para las personas que no tengan la vocación inicial en esta profesión limiten y validen como una profesión instrumental, es decir; que exista en ellos una reducción de la educación únicamente al proceso de la enseñanza y aprendizaje de contenidos

curriculares así como la evaluación numérica de éste. Es decir, la reducción del acto educativo a lo anterior mencionado ha conllevado a que en él se desestime la implicación filosófica, política, cultural, sociológica, económica, pedagógica, didáctica y psicológica que atraviesa a la la docencia y la formación en dicha profesión. Herramientas teóricas y prácticas que imposibilitan ver y concebir la educación como una carrera “fácil”, puesto que el pensar la educación como algo complejo supone la reflexión global de la educación, la formación docente y su implicación nodal en el proyecto político en la construcción del Estado.

De esta forma, la Normal es la vía para estudiantes que ingresaron en ella como su segunda opción, el que estudiar ahí, abre la posibilidad a un acercamiento similar a la carrera que en un inicio deseaban estudiar. Por ejemplo, la docente que quería estudiar ingeniería encontró en la Normal el estudiar algo afín como lo son las matemáticas. De la misma forma, la maestra y el maestro que deseaban estudiar psicología educativa o una ciencia social como lo es criminología, encontraron un gusto similar en la Formación Cívica y así la oportunidad de poder seguir sus estudios.

Lo anteriormente mencionado podría ser un eje articulador entre la concepción que se tiene de la carrera desde un inicio, y es que quien ingresa a la Normal la hace con la idea de que para ser maestro es suficiente tener cierta habilidad/gusto por alguna ciencia para poder enseñarlo al otro. Como menciona la F3:

F3: El ingresar a la Normal, en la especialidad de Matemáticas fue, además una decisión, que se vio condicionada por la cuestión económica de la familia, sino que también fue porque siempre tuve facilidad para esta materia, por lo que era, de las que ofertaba la Normal, con la que mayor afinidad tenía.

Esta idea reducida de la docencia, como la habilidad de poseer ciertas facilidades por alguna ciencia o asignatura pudiera ser un elemento sustancial en la prescripción del labor docente y la educación, pues al ingresar a la Normal, ésta debiera contribuir a que el formado pensara que educar y la enseñanza no es mera

transmisión de habilidades de un ser a otro, sino que este acto está totalmente condicionado por cuestiones estructurales, culturales, psicológicas que el docente, a través de la didáctica y pedagogía debe dialogar y pensar ¿por qué no todos aprenden?, ¿Qué aprende el que aprende?, ¿Por qué enseño lo que enseño? Estos, y otros más cuestionamientos podrían ser una oportunidad para reflexionar el acto educativo, complejizarlo más allá de la mera transmisión de una habilidad/afinidad por el conocimiento que se cree tener.

Por otro lado, dentro de la Normal el elegir una especialidad no fue tampoco algo que el docente, por lo menos en dos de los casos (F1 y F2) fuera una libre elección, pues hubo condicionantes que limitaron que el profesor ingresara a la especialidad deseada. El F1 menciona que por la gran demanda y poco acceso en su primera opción dentro de la Normal, la cual era en educación primaria, había muchos aspirantes y pocos lugares y gracias a la recomendación de la directora eligió mejor secundaria, ya que eran mucho menos aspirantes y el acceso era casi seguro.

El F2 no pudo acceder a la especialidad que él deseaba por circunstancias burocráticas, ya que en la Normal las convocatorias para estudiar ciencias sociales se dividen por años, y en el año donde él tuvo la oportunidad de entrar no había acceso a la especialidad de Historia, especialidad que él deseaba estudiar y posteriormente enseñar, optando por la de Formación Cívica y Ética.

A pesar de esto los docentes mencionan que ya estando dentro de estas especialidades y en el nivel secundaria, supieron que era lo suyo, pues era una manera similar de apoyar a la sociedad, razón por la cual había querido estudiar una u otra carrera, o en los casos de F1 y F2, en la misma Normal, otra especialidad. Como he venido mencionando, la Normal es aquella institución que contribuye a mejorar las condiciones materiales de quien ingresa ahí, pues los egresados de dicha institución tienden, en su mayoría, a percibir de un trabajo seguro, con un sueldo fijo, prestaciones de vivienda y de salud, elementos que como mencionan más adelante los entrevistados, también influyeron en la elección del por qué estudiar para ser docentes.

Además, de esta movilidad social que posibilita el formarse para ser docente y teniendo en cuenta su raíces biográficas provenientes, es importante preguntarnos ¿cómo posibilita la Normal a que el formado en estas instituciones mejore también su herencia cultural y acceso al saber que posee y a su vez esto contribuya a ejercer su profesión de una manera libre y pensada? Como he ido mencionando la herencia económica y cultural que poseen la mayoría de los maestros entrevistados de la Escuela Normal del Estado de Querétaro son provenientes de clase obrera; y es aquí donde su educación y formación continua puede servir para seguir reproduciendo o cambiar su posición en el mundo.

Es sabido que la educación implanta reglas culturales establecidas las cuales son las que distribuyen el control económico y cultural, y que la escuela, según Apple (1986) propicia un *habitus*, formas de ser, pensar y aspiraciones de cultura de clase media como algo natural, desarraigando a quien no pertenece a esta clase social de sus raíces culturales, aspiraciones, demandas e idealismos.

Por lo tanto, el fin de este capítulo es ligar la biografía personal docente con las prácticas formadoras ejercidas en la Escuela Normal, pues a través de ellas se ha abonado a que el futuro docente pudiera (o no) acceder a otro tipo de conocimientos de los cuales tal vez no tuviera acceso desde su niñez.

Es aquí donde queda la primicia de pensar acorde a su biografía personal y acceso a la educación desde su infancia, cómo el ingresar a esta institución coadyuva por medio de las prácticas formadoras a acceder a conocimientos tendientes a críticas sociales, políticas, que contribuyan a una constante reflexión del acto de educar y de la sociedad en general, más allá del acto de enseñanza de contenidos curriculares.

La biografía personal ejerce un rol nodal, en qué se espera de la institución y cómo cuestionar los preceptos de la misma. De aquí la importancia del cómo el docente por medio de sus prácticas abona a que las reglas culturales establecidas y acceso al conocimiento el cual se distribuye de forma desigual, así como las formas de ser y pensar se sigan legitimando históricamente, o por el contrario, que por medio de ellas muestren una resistencia ante este saber y pensar hegemónico, contribuyendo

así a un análisis crítico de realidad educativa del país, formando futuros docentes con la capacidad de discernir ante lo preestablecido, lo dado y el sentido común.

Es importante entender a la formación normalista como esa posibilidad de transformación del mundo o adaptación a él, es decir; a la reproducción de un tipo de docente y una sociedad jerárquica, donde el labor de formar docentes se limita cada vez más y de manera consensual a formar operarios del acto educativo: de planes, programas e idealismos políticos de cada sexenio, pues el maestro no es considerado por sí mismo ni por la sociedad como un investigador o intelectual, crítico y constructor de un proyecto educativo de nación.

De esta forma, la biografía personal del docente formador, aunado a su cúmulo de saberes y experiencias son elementos que abonan a la presente investigación a repensar qué tanto el ingresar a la Normal posibilita la oportunidad, a través de la mediación de sus propias prácticas docentes, a modificar o reproducir sus condiciones y posición de su capital cultural, con el fin de que estas contribuyan a defender los intereses y demandas de su profesión, grupo y clase social.

Efectivamente, entre los entrevistados hay una constante formación continua, actualización u obtención de títulos de posgrados, dos de los tres que participaron en la presente investigación, optaron por seguir formándose en la Escuela Normal de Querétaro. Es importante analizar aquí cómo esta formación continua coadyuvó a replantear la visión de su profesión y su rol como formador, agente de cambio social e intelectual. Formación continua que contribuyera a que prácticas y discursos sean tendientes a cuestionar lo oculto, lo inconsistente, a ser ese intelectual crítico de la educación y de la formación docente. O por el contrario, que su quehacer vea más la necesidad de formar al futuro docente bajo la idea de responder a lo políticamente establecido, como punto nodal de su preparación profesional.

Es así que en sus discursos y prácticas formadoras el maestro normalista se muestra como un agente social con la tarea de contraponer, cuestionar, criticar o aceptar, reproducir y transmitir técnicas docentes para obtener un resultado, maximizando su fin último: desarrollador de destrezas y poco formador.

A través de discursos como los que menciona el F2 en su clase de “Práctica Docente”, donde afirma:

- F2: *“Los maestros de matemáticas no conocen los enfoques y por consecuencia no pueden ni saben planear ni dar su clase, y que esa es la mayor problemática, pues no tienen conciencia de los propósitos de la materia y que por ende, a México se lo lleva la marea”; o posteriormente, en su en su clase de pensamiento histórico “Que el docente no ha a aprendido a adaptarse a los modelos “nuevos” basado en el modelo por competencias, por ejemplo y es que no ha dado su brazo a torcer y no ha querido desarrollar esa competencia”.*

Este extracto de clase del F2 muestra cómo menciona a sus estudiantes que el no conocer los enfoques; es decir lo que enmarca el Plan y Programa (2011) de su asignatura de matemáticas, imposibilita dar su clase. Aquí el docente da muestra que existe un documento oficial que guía y orienta hacia dónde debiera estar enfocada la enseñanza de las matemáticas, sin embargo, el comentario queda ahí, sin más profundización del por qué esto es necesario o por qué está demarcado en ese documento. Aquí recalco que la observación de clase fue virtual, donde las interacciones (gestos, discursos, participaciones) de los alumnos se ven limitadas, y ahora más que en el aula presencial se puede ver menos el cuestionamiento del alumno a lo que menciona el docente.

Siguiendo con esta misma clase, menciona el docente que el enfoque por competencias ha sido un modelo al cual el maestro no ha querido adaptarse, puesto que tiene cierta apatía a lo “nuevo”. Me parece interesante cómo, esta afirmación tan fuerte del docente, en donde afirma que los maestros “no han dado el brazo a torcer” al igual que sus comentarios anteriores quedan ahí, en el aire, pero ¿qué sucede con la educación bajo competencias? ¿Por qué el dar nuestro brazo a torcer como docentes y aceptar este modelo es el ideal en educación? ¿De dónde proviene? ¿Quién lo implantó en la educación de hoy, con qué sexenio político presidencial viene de la mano? Preguntas que quedan sin resolver, el rol maestro

alumno persigue: maestro es enunciador de preceptos y el del alumno de no preguntar los porqués, pues no tienen cabida; más aún en una educación virtual.

Aquí es donde trato de mostrar cómo nuestra biografía personal y profesionales juegan un rol esencial, pues esta, en gran medida posibilita estar sujetos a saber, cuestionar o legitimar lo dado políticamente a través de la escuela, o seguir el rol docente-alumno, que implica el legitimar y no explorar ni cuestionar por qué es nodal mencionar reiterativamente saberes; en este caso el educar por competencias en las prácticas docentes. Aquí no es tema menor, mencionar que el rol docente dueño de la verdad y alumno receptor de ella, no es un fenómeno únicamente de la formación normalista, es un rol histórico de la educación escolarizada.

Estos discursos expresan el cómo profesor se han venido pesando como formador de normalista y agente social. De esta manera, comprendo pertinente cuestionarnos, qué tanto la formación docente se ha visto limitada y validada por él mismo a adaptarla a lo políticamente dado, y no a transformarlo/cuestionarlo o comprender el porqué de que se sigan ciertos modelos o ideales pedagógicos cada determinado tiempo.

En otras palabras, da muestra cómo el docente se visualiza o no más allá de un “aplicador de ideales políticos” (ej. el modelo por competencias, en este caso basado en el plan de estudios de educación básica en el año 2011), y da cuenta cómo su herencia cultural/económica aunada a su profesionalización ha coadyuvado a tener una visión de las demandas de la profesión que ejerce. Una visión que tiene dos vertientes, perseguir un fin plausible, guiado por saberes buenos y verdaderos, o una visión que guiada por lo que Carrizales (1986) llama la utopía de la manipulación. Esta utopía se elabora con conocimiento de su destino, los que las elaboran -la élite- generalmente no creen en ellas y su objetivo es sustituir el conocimiento de la realidad con una versión deformada de la misma (Carrizales, 1986) con el fin de que este pensamiento a través de la educación sea bajado a las clases bajas para su reproducción acrítica y consensual.

Esta utopía de la manipulación está estrechamente ligada junto con lo que Bourdieu (2011) nos invita a pensar: el desclasamiento social refiere a cómo el ideal de

sociedad (hegemónico) es a través de defender, reproducir discursos, ideales y aspiraciones de una clase social determinada -la élite- y de la cual no todos pertenecen, pero se apropian de sus demandas y deseos como si fuesen los propios. Desde una perspectiva marxista, la hegemonía burguesa depende de la falsa conciencia de la clase obrera, la cual no podría ser tan eficiente sin su eficaz operación en discursos y prácticas materializadas en las instituciones del Estado. En esta utopía de la manipulación, la labor docente es únicamente ser/formar a un operario de lo que la élite haya implantado hegemónicamente; el aceptar, rechazar o expresar esta utopía tiene que ver con los saberes, conocimientos, deseos del docente, los cuales se ven estrechamente influenciados por la familia en la que se nace (su herencia y capital cultural/económico) y su formación continua a la cual se tiene acceso desde pequeños.

En esta última es importante recalcar que en la gran mayoría los profesores normalistas de la CBENEQ, participantes en esta investigación (dos de los tres participantes) optaron por seguir formándose en el mismo sistema de esta Escuela Normal. Aquí sucede que quienes fueron sus maestros formadores en su licenciatura, y sobretodo, quienes fueron sus ejemplos a la hora de impartir clase y enseñar, como ellos mismos lo mencionan, son los que imparten en el posgrado, cursos de capacitación y actualización, generando así un círculo formador, persistiendo de ciertos estereotipos en los modelos de formación.

Así es que la educación y en este caso la normal y las prácticas docentes sus profesores formadores están jugando un papel mediador entra la conciencia del individuo y la sociedad en general (Apple, 1986). Una mediación que contribuye a generar una cultura escolar, formas de pensar, practicar, actuar y reglas subyacentes hegemónicas que no han sido cuestionadas. De este modo, y retomando el término de estrategia que menciona Ducoing (2005), como aquel concepto para analizar la escuela como institución de estado nodal en la reproducción de la sociedad, en este caso, es la Escuela Normal de Querétaro que a través de su historia, sus agentes, su vida personal y profesional han coadyuvado en la reproducción de un tipo de ser docente.

La relación de la práctica y biografía personal es nodal para interpretar el cómo el docente se ha venido pensando, sus estrategias didácticas, pedagógicas y su quehacer (fines-motivos) dentro del aula.

La biografía personal y profesional del profesor normalista da pauta a interpretar su relación ante los dispositivos de poder, como lo es el currículo, las reglas preestablecidas en la sociedad/institución y cómo a través de éstas ejerce su profesión por medio de sus prácticas docentes formadoras. Elementos nodales que permiten abrir marcos de interpretación sobre su capacidad de petición, de discernir, de criticar, de organizar y seleccionar fines y objetivos hacia metas e ideales plausibles para la sociedad, en especial de la formación normalista, la cual está estrechamente ligada con esta herencia cultural/económica que ha condicionado el acceso al conocimiento/educación y la formación continua del profesor normalista. En otras palabras, los fines, expectativas personales sobre la profesión docente en los profesores formadores, que son altamente influenciados por su biografía personal y profesional contribuyen a pensar cómo se apropian o resisten a determinados aspectos de la cultura colectiva, se presentan como objetivos predeterminados e inamovibles.

VII. III Práctica docente: Discursos, cotidianidad y reproducción

En este apartado se presentan los resultados de las observaciones no participantes a las clases de tres diferentes profesores normalistas, que a través de sus prácticas, discursos hegemónicos que pronuncian, acciones ocultas o no documentadas en las cuales influyen aspectos como la biografía personal y profesional del formador, coadyuvan a darle forma al futuro profesor de Educación Básica; acciones que han contribuido a formar una cultura escolar, en este caso, formas de ser y pensar del normalismo en la CBENEQ, pero que a su vez, exige estas mismas formas de pensar, pues se ha legitimado junto con sus agentes como una institución a través de estas formas de estar siendo.

El capítulo fue elaborado con base en una descripción por medio de la observación no participante en 27 clases virtuales, pues a consecuencia de la pandemia

provocada por el virus SARS-COVID-19 los maestros de la Escuela Normal, al igual que toda institución y práctica educativa se vio obligada a ser trasladada a la virtualidad, modificando así las formas de relación social que implica la escuela y la forma de dar clases por parte de los docentes. Es por esto que se sobreentiende lo extraordinario de la situación vivida, por lo que estas observaciones pudieran haber mostrado una forma distinta de lo que solían ser las prácticas docentes de los profesores en lo presencial. No obstante, aunque la migración a la virtualidad haya sido obligada y necesaria, comprendo que en la práctica docente hay una particularidad que aún en la virtualidad prevalece, donde sus saberes disciplinares, teóricos, técnicos, prácticos, culturales aprendidos por su experiencias personales/familiares, su formación inicial o continua a través de la Escuela Normal, su contacto y observación con otros docentes, o bien, a través de diversos materiales o recursos buscados por él mismo juegan un papel esencial en el sello de su clase, su forma de percibir la realidad y su crítica ante ella.

Las observaciones constaron de tres participaciones docentes, de diferentes materias, las cuales se distribuyeron de la siguiente forma:

| Formador (F) | Especialidad del grupo de estudiantes normalistas | Materia impartida por los formadores | Número de observaciones |
|---------------------|--|---|--------------------------------|
| F1 | Español | Observación y Práctica docente | Nueve |
| F2 | Matemáticas | Planeación y Evaluación | Diez |
| F3 | Matemáticas | Pensamiento Algebraico | Ocho |

Estas 27 observaciones no participantes fueron realizadas con el objetivo de conocer, las prácticas docentes formadoras en la Escuela Normal del Estado de Querétaro, prácticas que han venido dando forma al futuro profesor de Educación

Básica, en específico de Educación Secundaria. No obstante, al pasar las jornadas de observación percibo una cierta rutina y patrón en las prácticas impartidas por los tres formadores, pues en su totalidad consistía en un ritual constante; el docente se conectaba al igual que los alumnos. Todos pasaban lista al inicio, (uno de ellos lo hacía al inicio y al final) y posteriormente inicia la clase; por ejemplo, en la Clase I: Empieza con el pase de lista, la maestra pone como requisito que todos prendan su cámara para poder contar asistencia.

En las tres clases observadas se realizan actividades sobre la tarea encargada anteriormente, las clases se caracterizan por una repartición previa de las lecturas/contenidos (llevada a cabo al inicio del semestre) que el alumno expondrá en equipos durante el semestre. Las clases generalmente inician con las exposiciones, o en algunas ocasiones el docente inicia preguntando a través de lluvia de ideas sobre el tema que posteriormente se expondrá. Después prosigue la presentación de la exposición por parte del alumnado, acompañado de un video. Por último se complementa con algún comentario, poco espacio y apertura a la resolución de algunas dudas y/o diálogos de debate; no obstante, dudas y comentarios son más de índole técnica, es decir hacia el cómo de las cosas. De la misma forma, estos diálogos son distinguidos más sobre el complementar válidamente el discurso del expositor o del docente con ejemplos empíricos.

La mayor parte de los comentarios giran en torno sobre el qué pasaría si el docente no cumple con su deber ser; deber ser plasmando en los Planes y Programas de estudio. Dudas y diálogos que prevalecen de los que invitarían a cuestionar el sentido de lo que se explica sobre el deber ser docente. Mismo deber ser, que es expresado por los mismos docentes como lo ideal; un ideal de educación muy apegado a lo está plasmado en Plan de Estudios 2011, en donde uno de sus principios pedagógicos es el 1.2, el cual lleva como título “Planear para potenciar el aprendizaje”, pues tanto el F1, F2 y F3 en reiteradas clases, después de las participaciones de los estudiantes en diversas exposiciones, recalcan el dicho “a un buen profesor lo hace una buena planeación”. No obstante ninguno de los docentes explica el por qué de su importancia. El discurso se limita únicamente a enunciar lo

trascendental del diseño de actividades, objetivos y logros de aprendizaje plasmados en los documentos oficiales y que prescribe lo que los alumnos deben desarrollar. El formador les plantea a sus estudiantes la elaboración de éstas como la receta exitosa que da certidumbre en el aula; no obstante, es pertinente recalcar que el aula y la práctica docente son espacios y actos inciertos.

La planeación en la formación docente inicial trasciende como un instrumento sustancial en la práctica, dicha planeación debe cumplir con normativas-oficialistas muy específicas y señaladas por los mismos formadores sustentadas en Planes y Programas. No obstante, Díaz Barriga (1997) menciona que las planeaciones con base en formato rígido, cerrado, preestablecido no se lleva a cabo en clase ni por el docente que lo valida como lo sustancial ni por el alumno, que acepta que así deben ser las cosas en el aula. Del mismo modo, no se profundiza en el porqué o para qué de la planeación, hay una falta de análisis en los elementos culturales, sociales, políticos, económicos de clase que encierran las instituciones y las prácticas docentes, y que son nodales en una educación democrática, pues contribuyen en las interacciones sociales que se suscitan dentro del salón de clase. Esto implicaría repensar y complejizar el dispositivo de la planeación y no sólo limitarla al relleno de una guía prescriptiva donde se plasman objetivos, aprendizajes esperados, tiempos y espacios, como si estos actuaran de manera desarticulada en el aula.

Otra característica de esta clase, consta en la exposición de temas dados por la profesora a los estudiantes, la dinámica es la misma, el alumno termina de exponer y se abre tiempo para complementar el tema por parte del docente o alumnos, los diálogos entre alumnos y formador no profundizan lo expresado en exposiciones, sólo se valida y se dan “estrategias” para llevar a cabo una práctica educativa exitosa con base en lo visto.

La dinámica de la Materia II es muy parecida, sin embargo tiene una peculiaridad; está dirigida específicamente a la especialidad de Matemáticas, donde se ven contenidos de la especialidad. Esta consta de un inicio con el pase de lista, aquí la cámara encendida de los estudiantes no es obligatoria, después los alumnos exponen un contenido del Plan de Estudios de Matemáticas, lo explican como si

fuese una clase y posteriormente hacen una actividad grupal para reafirmar lo visto. La maestra en su mayor parte funge como mediador en errores técnicos de la materia y aclaraciones de dudas matemáticas, no se explica más allá del por qué es importante enseñar el contenido o precisiones sobre la realización de una metodología didáctica pertinente, la graduación y elección del contenido; y es que pareciera ser que la didáctica de la materia se tergiversa con que la decoración en la que se presenta el tema, pues se cree que entre más “bonita y llamativa” este coadyuvará a que la Matemática sea divertida para el alumno, pues la meta enunciada es que con base en ello pueda ser del agrado del estudiante de secundaria; esto por encima de que el alumno y el mismo docente le encuentren un sentido del por qué y para qué del conocimiento de la asignatura.

En la clase de Pensamiento Algebraico al término de la exposición de los alumnos sobre el tema “Ecuaciones de primer grado” la F3 menciona:

- *F3: Chicos, el trabajo es bueno, la presentación cuenta con animaciones llamativas y apoyo visual. Sin embargo, hay que buscar la gradualidad y tecnicismos de los contenidos, en matemáticas siempre hay una gradualidad y lenguaje técnico de la matemática. Les sugiero poner actividades llamativas para que el alumno se apropie de él, situaciones contextualizadas, que lo vea en su realidad y así poder ser un aprendizaje significativo.*

Con base en las sugerencias dadas, parecieran ser más de forma que de fondo, pues se limita a cuestiones técnicas, de forma y sin ahondar en lo sustancial, como podrían ser el cuestionamiento y hacer que el alumno investigue y piense, antes de diseñar situaciones contextualizadas, por ejemplo: ¿por qué y para qué del lenguaje matemático? ¿Qué es el pensamiento matemático? ¿Qué relación hay entre el número aritmético y algebraico? ¿Qué sentido tienen las ecuaciones lineales?, ¿Todo conocimiento matemático tiene una aplicación práctica? Sino es así, ¿por qué su importancia en el razonamiento del ser humano? Preguntas que contribuirán a pensar la matemática y su didáctica más allá de la decoración y presentación del

contenido, sino que a través de encontrarle un sentido el que enseña pueda transmitir ese mismo sentido a quien aprende.

Siguiendo con sus recomendaciones, la docente reitera la importancia de la presentación visual del contenido, mencionando:

F3: Del mismo modo, en las diapositivas hay errores de sintaxis y de presentación, pues las animaciones y esquemas/dibujos no creo sean llamativos para el estudiante. Por eso es necesario aprenderse los 11 Principios Pedagógicos, los cuales permiten planear una clase dinámica y con sentido para el estudiante.

De esta forma, se puede constatar cómo la retroalimentación de lo expresado por el estudiante en la llamada “clase piloto” es basada en una retórica que no posibilita al estudiante cuestionarse qué estrategia metodológico didáctica pudiera contribuir para que su práctica tuviese sentido, y que fuese llamativa para quien aprende por el simple hecho de ser un conocimiento verdadero y no tanto por su forma, color, animación en el cual se presente. O por el otro lado, cómo diseñar metodologías a través de la transposición didáctica; Chevallard (1998) nos invita a pensar este término como ese diálogo constante entre saber y profesor, en otras palabras; el profesor en su práctica a menudo realiza una serie de transformaciones adaptativas (mediante la reflexión social, pedagógica y didáctica en un momento histórico y político determinado) para que el saber sabio, es decir, los contenidos a enseñar sean adecuados para su enseñanza, con la primicia de que este debiese contar con el mismo sentido con el que la ciencia lo creó, a esto se le llama, la transposición didáctica. Elementos de análisis de la práctica docente que quedan sobreestimados por otros como la decoración, los fines que plantea el Plan de Estudios o lenguaje técnico, el cual tampoco es explicado a fondo para que el futuro docente lo comprenda.

La Materia III, al igual que las demás consta con un pase de lista al inicio y al final, previamente se reparten subtemas de algún texto o un tema en específico entre los estudiantes, generalmente por equipo, se expone y al término el docente sigue el tema con algunas aportaciones que contribuyen a fortalecer la idea del cómo

debieran ser las cosas en la educación, basando su discurso más en el aspecto individual del maestro, es decir; en lo que el docente hace o no hace, las participaciones de los estudiantes y/o cuestionamientos van dirigidos hacia esa misma dirección, y la tónica de la clase se basa en esta misma temática.

A grosso modo se puede mostrar anteriormente, cómo las prácticas docentes de formadores siguen un cierto patrón de comportamiento, configurando así, una cotidianidad en la institución que coadyuva en la forma de ser y formar docentes. Es por ello que estas observaciones dan sentido a lo que se entiende por práctica docente, como una práctica social históricamente determinada, que se desarrolla en ámbitos educativos institucionalizados, por lo que, más allá de sus atributos generales, en sus particulares modos de realización y de manifestación inciden las peculiaridades propias de las culturas y los contextos en las que se inscriben. Las prácticas docentes son compuestas por discursos hegemónicos, la biografía personal del docente y una estrecha relación con la institución y el alumnado

Un tema nodal en la educación como proyecto político de Estado en la educación es la formación del profesorado, en específico la formación ofrecida en las escuelas normales; formación materializada en las prácticas docentes del profesor normalista, quien a través de ellas comparte lo que es y lo que sabe. De esta forma, la crítica a las escuelas normales no puede estar exenta de mostrar lo que realmente sucede ahí, sus prácticas, concepciones y formas de profesar la docencia.

A lo largo de los años se ha investigado sobre cómo son estas prácticas de formación, por ejemplo Figueroa (2000) mencionan que la formación que se ofrece en las Escuelas Normales se ha caracterizado por tender a homogeneizar prácticas y discursos. Tales discursos y prácticas se apegan a modelos metodológicos únicos que la modernidad ha implantado. Buscar la receta de cómo ser maestro parece ser la tónica del enfoque positivista (Figueroa, 2000). Esta afirmación que presenta Figueroa (2000) en su texto, se puede ver constatar a continuación, pues a través de diversos ejemplos empíricos pretendo dar muestra en la forma en cómo el docente de la Escuela Normal del Estado de Querétaro, reproduce a través de sus

discursos y acciones que él mismo menciona en su práctica una forma de ser profesor.

Por otro lado la clase de Práctica Docente impartida por el F2 a la especialidad de matemáticas, donde la temática es exponer sobre las formas “novedosas” de dar clases. El punto nodal de la exposición es sobre las planeaciones, prácticas y evaluaciones basadas en los ABP (Aprendizajes Basados en Proyectos). Donde la clase ha girado en enfatizar que esta forma de metodología es primordial para erradicar prácticas tradicionalistas, pues a través de ellas se genera un aprendizaje transversal, significativo y contextual. De esta forma los alumnos por medio de su exposición muestran esta metodología, provocando el siguiente diálogo entre F2- Alumno:

- *Alumno: Creo que cuando el maestro no cumple su rol como maestro que enseña y evalúa con base en el ABP, hace que regrese a la enseñanza tradicionalista*

- *F2: (El maestro afirma lo dicho con la cabeza) Complementando el comentario de su compañero, es importante que además esta forma de practicar está respaldada sobre el enfoque de la evaluación; coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación. Donde se centra mucho más en acción y actitudes y sobre todo en la reflexión.*

En esta sesión, me quedo con dudas, la dinámica, comprendo es exponer, lanzar dos o tres comentarios de validación a lo expuesto y complementando con un comentario muy superficial, donde no se explica, contrasteo crítica de lo expuesto, su historia, su procedencia.

El término tradicionalista, no es aclarado, por lo menos en esta sesión por el docente ni por nadie del aula, no se explica el por qué es malo tal método, en qué consiste o cuál es su fundamento epistémico el cual no contribuye a una buena práctica docente. La clase se vuelve un depositario de conceptos sin explicación, no hay espacio para la discusión del por qué ni para qué de lo expresado, y pareciera que

el debate gira en una concepción superflua de un modelo que es rechazado sin mayor explicación. Y es que, no se dan más elementos teóricos y prácticas que ayuden a validar o rechazar la enseñanza bajo proyectos o el de una enseñanza tradicional.

Por otro lado, el maestro afirma en una de las entrevistas realizadas, lo siguiente:

- *F2: Hay muchas estrategias que se plantean en los 90's a principios y que apenas esta década en el 2010-2020 son novedosas en México, si nosotros trajimos esas estrategias que los autores dicen te va a funcionar sin problema y la educación estaría en otro nivel, porque el maestro es muy tradicionalista, hay mucho tradicionalismo todavía. Si el docente se actualizara, otra cara sería, otra cara que mostraría la educación. Yo creo que la evaluación sin castigo es bueno, sino más bien atraerlo a través de los incentivos económicos.*

Con base en lo mencionado en clase y en la entrevista, comprendo que el docente refiere a prácticas tradicionalistas a quienes no se actualizan en lo que demandan las nuevas exigencias políticas. Pues si el docente se actualizara en ellas y con base en una remuneración económica a quienes tuviera mejor apropiación de ellas, la educación en México dejaría de ser, tradicionalista. El actualizarse en estas estrategias marcadas en la década de los 2000, mayormente por el desarrollo de competencias, es, según lo expresado, eje nodal en el nivel de la educación del país.

No obstante, el profesor menciona que la educación tradicionalista como aquella donde el docente no está actualizado, no planea a través de proyectos o evalúa por medio de diversos instrumentos. Sin embargo, su clase gira en torno a enunciar esos medios, pero sin profundizar en el cómo, por qué, con qué sentido se elaboran. Es aquí donde el profesor contrapone lo que profesa y lo que concibe como práctica ideal; su forma de impartir la clase ha sido guiada y llevada hacia un rumbo donde la crítica a lo dicho, a lo preestablecido y al diálogo no tiene cabida; el maestro sigue su retórica, la cual está guiada hacia la legitimación de la forma de enseñanza basada en proyectos por medio de situaciones contextualizadas y a menospreciar

a quien no lo haga. De esta forma se comparte una forma de pensar que individualiza y reduce el acto educativo al docente, pues en repetidas ocasiones se menciona que el cambio es individual, que implica empezar por nosotros mismos a través de buscar actualizaciones y profesionalizaciones, siendo que si el maestro lo buscara, la Educación en México sería otra, puesto que esto sería solución de la baja calidad en la educación del país y de la erradicación de prácticas docentes tradicionales. Quitándole la responsabilidad al Estado, como principal agente en el proyecto Educativo, así mismo pensar que esta profesionalización debiera contribuir a formar al docente en áreas técnicas-teóricas de la educación, y no solo a actualizarlos para responder a los nuevos fines políticos-educativos a través de las llamadas “nuevas” metodologías. Metodologías que, por lo menos en clase carecen de un análisis de su conocimiento histórico que permitan criticar, discernir de ellas. Ahora bien, en otro momento de la clase el docente reiteró la importancia de la planeación basada en proyectos, argumentando su validez:

- *F2: El maestro generalmente planea para el alumno ideal, sin embargo, sabemos que por grupo hay diez o menos, pues los maestros y padres no hemos podido formar más, ya que nuestros métodos de enseñanza conductistas y tradicionalistas no han ayudado a los pocos valores que traen de familia. Y que a pesar de estar la alternativa de la enseñanza por ABP para el maestro mexicano es una novedad, a la cual se resiste aceptarla; diferente a otros países desarrollados donde es más normal. Sin duda es esto lo que hace la diferencia entre la educación de nuestro país y otros.*

El profesor normalista a través de estos discursos comparte con el futuro docente cómo él concibe, con base en su formación profesional y personal, el deber ser de la profesión docente; gira su crítica a la educación en torno a metodologías de planeación y estrategias didácticas conductistas. Su retórica de clase se centra en compartir su pensar sobre la importancia de conocer el Plan de Estudios, con la finalidad de saber planear una clase didáctica que impacte realmente en el estudiante y en su aprendizaje. El ABP como estrategia para la enseñanza y

aprendizaje es el eje rector de las clases, no obstante pareciera ser que la metodología con base en el Aprendizaje Basado en Proyectos significativos y contextualizados queda en mero enunciado, no se profundiza la reflexión de cómo llevar y pensar un proyecto transversal de impacto social en clase, cómo recuperar los conocimientos contextuales de su comunidad y llevarlos al aula; comprendo, elementos primarios para poder, ahora sí pensar en la elaboración de proyectos y que a su vez estos sean significativos y contextualizados.

El centrar cada vez más la problemática educativa y el de la formación, actualización y profesionalización docente en aspectos técnicos como saber llenar un formato de planeación de clase, la elaboración de formularios para evaluar la calidad de aprendizajes, el situar la enseñanza en “modelos novedosos” pero a la vez desconocidos y cada vez menos centrar la crítica en la complejidad que implica la práctica docente, pueda tergiversar realmente el problema y las demandas de la educación, así como la metodología hacia una didáctica y pedagogía crítica que guíe y oriente la práctica del profesor de Educación Secundaria, hacia un fin plausible.

Por otro lado, en clase de Práctica Docente, un tema muy mencionado es la evaluación, el docente explica la importancia de la evaluación continua a través de la realización de rúbricas y listas de cotejo, las cuales sirven para tomar decisiones más precisas sobre el aprendizaje de Situaciones Problemas, ya que con base en ello se pueda erradicar la evaluación tradicionalista que implica la aplicación de exámenes elitistas:

- *F1: Si cambiamos los exámenes elitistas, tradicionales, por situaciones donde podremos tener una evaluación más precisa, pues a través de ellas el alumno, para llegar a la solución necesita aplicar en el proceso técnicas que aprendió en la clase. Por eso es necesario que en el magisterio se conceptualice el diseño de situaciones problemáticas contextualizadas, y que a su vez sirvan para que sean sustituidas por el examen tradicionalista. Haciendo esto el alumno le encuentre sentido a lo que aprendió.*

En este extracto de clase el docente aparentemente da una “receta” para poder acabar con la educación tradicionalista, sin cuestionar o abrir el debate del por qué es malo la educación tradicionalista, el examen, la importancia social de la evaluación y el por qué las Situaciones Problemas son lo que harían aprender mejor al estudiante. Dejando el discurso a la deriva, sin fundamentación y sin un argumento que valide lo que se está afirmando; sin dar lugar a que la clase se dirija al diálogo, al debate, a la disputa que pudiera llevar a consensos, lo que implicaría que también que se le cuestione al profesor formador y a sus ideas. Esto es a lo que no da lugar el docente cuando todo lo que pronuncia en clase parece tan sencillo, claro y certero.

En otro momento de la clase el maestro menciona:

- *F2: La evaluación continua posibilita el cambio del método tradicionalista del cual la mayoría de los docentes no quieren cambiar por situaciones que el alumno vive en su contexto. Pues si cambiamos los exámenes elitistas, tradicionales por situaciones donde el alumno pueda llegar a la solución y que en el proceso aplique las técnicas que aprendió en clase, se podría conceptualizar cómo el diseño de situaciones problemas ayudarían a desarrollar la competencia.*

El enunciado del docente queda ahí, el silencio en la clase es total, afirmando, desde este mismo ausentismo lo que el docente afirma. No obstante, sería interesante analizar, con base en lo mencionado por parte del docente, qué pedagogía guía y orienta el diseño de tales situaciones problemas y que a su vez pudieran contribuirán a eliminar los exámenes tradicionales. De esta forma, cómo éstas coadyuvarían al cambio de paradigma evaluativo de los docentes, padres y alumnos, y así, con base en este cambio paradigmático, pudiera ser esencial en la diferenciación de los conceptos evaluación y de calificación. Si el fin es erradicar con estas prácticas tradicionalistas, valdría la pena cuestionar cómo el desarrollo de competencias, valoradas como la modificación de la conducta contribuyen a una

evaluación no “elitista”; o por lo contrario, cómo en el proceso de la evaluación del aprendizaje por medio de objetivos prescritos se evalúa por su pragmatidad y aplicación; es decir, en la observación y modificación de ciertas conductas.

Es por ello, que como he venido mencionando, en clase se enuncia el deber ser docente, el ideal de práctica y métodos, pero queda en el limbo del por qué validar, rechazar, cuestionar o modificar dichas metodologías. Con base en ello podríamos pensar cómo la práctica docente formadora ha carecido de una reflexión dialógica de su deber ser. Un deber ser basado en discursos hegemónicos guiados por esta utopía para la manipulación; y me refiero a ellos como hegemónicos puesto que son incuestionables, certeros y simulan un devenir plausible. No obstante, tales discursos contribuyen a dar forma, al ser y al el estar de la Escuela Normal del Estado de Querétaro y de sus agentes; maestros formadores y futuros docentes de Educación Básica.

Las prácticas guiadas y orientadas con tanta certeza, rapidez y con poco sometimiento al cuestionamiento del fin que persiguen dichos discursos, es decir; el para qué y el por qué de ellos, se terminan disfrazando de una explicación ahistórica, apolítica, antidemocrática, sinsentido y expresadas más desde el sentido común y la experiencia; legitimadas de boca en boca, o como muchos dicen, porque está de “moda” en educación o es lo que nos exigen los Planes y Programas, sin embargo la raíz del conocimiento es desconocido por quien lo promulga, pero que aparentemente es claro y por consecuencia no tienen lugar para la crítica o la incertidumbre.

Y es que, como he venido documentando, la escolarización ha hecho hegemonizar que el docente es el único poseedor del conocimiento, por ende es incuestionable, donde el rol del estudiante se limita a legitimar y aceptar, siendo el patrón de las clases observadas. Pues en la clase no hay una incitación al cuestionamiento de los docentes hacia los alumnos sobre lo dicho, todo aparenta ser tan claro; los fines, metas y medios parecieran ser dados, predestinados e inamovibles en el acto de educar.

El conocimiento está totalmente validado y se abre poco a que el aula sea el espacio de crítica, reflexión y de conocimiento, pues lo dicho no es examinado; sino por lo contrario, pareciera ser un recetario y el punto nodal es compartir experiencias empíricas sobre la práctica para llegar a un fin, donde el discurso denominador es: “haz esto, actúa así y tendrás un buen resultado”, como si el acto educativo fuese algo predecible, ahistórico y nada complejo, pues se piensa todo el acto educativo por separado.

En la clase de práctica docente, con los chicos de especialidad de Historia, se hablaba sobre las Diez nuevas competencias para enseñar de P. Perrenaud, dichas competencias, se dieron a exponer a los alumnos por equipos. El fin de exponerlas es aprender cuáles son las competencias básicas para ser un maestro “competente”.

Al término de la exposición de los alumnos el maestro dice:

- *F1: Estas competencias implican también involucrar a padres de familia y predicar con ejemplos. Las competencias son compromisos y deberes que traen beneficios y se entrelazan para hacer una red que involucra a los agentes. La escuela más allá de ser un centro donde se toma clase, es un centro de metas definidas, implementadas en la comunidad escolar. De esta forma el labor del maestro es más allá de enfrascarse en su materia, explicarla e irse, ignorando problemas de bullying y drogadicción.*

El F1 concluye su clase mencionando que por eso, estas competencias implican pensar nuestra labor más allá y prosigue el siguiente equipo a exponer, sin ningún otro comentario.

El poco análisis, tal vez, producto de la incuestionable escolarización que existe, las relaciones de poder docente-alumno impiden que la clase se vuelva un intercambio de diálogos, dejando otra vez, definiciones y conceptos en meros enunciados, tal vez, con una seria carencia de significados; haciendo pensar que dichos significados no solo podrían ser desconocidos para quien lo aprende, sino también para quien los enseña.

Carrizales (1986) menciona sobre la práctica basada en el deber ser, un deber ser que pareciera desconocido por el que lo enseña y por quien lo aprende, pues con base en lo anteriormente mencionado queda al aire realmente cuál es la función docente, y solo se sigue un manual basado en un discurso mítico.

En este caso, la teoría que propone Perrenaud, la cual fue expuesta por los mismos estudiantes, no fue cuestionada, rechazada, sometida a una reflexión, y sí aceptada como legítima en la práctica docente, pues, además quien la expuso lo plantea como una teoría esencial para un docente competente, pues como los formadores mencionan en sus clases, la finalidad es formar sujetos competentes, ¿competentes en qué?.

Carrizales (1986) menciona que una práctica alienada y acrítica se caracteriza por estar sujeta a un deber ser social, que idealiza un fin plausible, pero que el contenido de sus palabras es tan vacío que carece de sentido tanto para el que enseña como para el que aprende.

De esta forma, con base en las observaciones dadas es importante empezar a cuestionarnos definiciones, conceptos, fines, historia para poder así, considerarlo o no como válidos. La práctica formadora de futuros docentes no se puede limitar únicamente a buscar la receta de cómo ser buen maestro, por medio de modelos metodológicos de planeación o del deber ser, los cuales por su rigidez han tergiversado la problemática real en la práctica docente, pedagogía o didáctica, Figueroa (2000), menciona:

La formación que se ofrece en las Escuelas normales se ha caracterizado por tender a homogeneizar prácticas y discursos. Tales discursos y prácticas se apegan a modelos metodológicos únicos que la modernidad ha implantado. Buscar la receta de cómo ser maestro parece ser la tónica del enfoque positivista. En la formación de maestros confluyen dos enfoques para orientar las concepciones, acciones y modelos pedagógicos a seguir: el positivista y el humanista. Al parecer, ha ganado más terreno el primero y, por ello, la persistencia de ciertos estereotipos en los modelos de formación". (Figueroa, 2000, p.120)

Es así que la élite por medio de sus discursos hegemónicos implantados en diversos dispositivos de poder, han coadyuvado a que las formas de pensar y ser profesor sean transmitidas de generación en generación de una forma dominante y acrítica; ejerciendo un pensar hegemónico -consensual del deber ser docente.

Por otro lado, en clase del F2, así como en la mayoría de las observadas, los temas son expuestos por los alumnos, donde la temática es exponer el tema y al término el docente da uno o dos comentarios de lo visto, sin mucha posibilidad al diálogo o discusión sobre los contenidos.

En esta ocasión en la clase de Planeación y Evaluación de estrategias didácticas sobre la Matemática, la temática a tratar son las desventajas de que un maestro no planea a través de situaciones problemas o ABP, conozca el enfoque de su asignatura y evalúe aprendizajes a partir de instrumentos como listas de cotejo o rúbricas. La clase pareciese ser un manual de cómo ser buen maestro, se acentúa la importancia del cómo responder a lo que el dispositivo llamado programa pide, y con esto llevado a la práctica se podrá percibir un actitud (muchas veces más conductual) positivo hacia el aprendizaje por parte de los alumnos; es decir, la tónica del discurso en las clases observadas es “el deber ser/hacer tal acción para tener un resultado de ella en el comportamiento del estudiante”; lógica del conductismo, repetir conductas observables a partir de nuevos estímulos e incentivos.

Es así que los docentes emplean mucho tiempo de la clase en recalcar la importancia de saber rellenar el formulario llamado planeación, que contenga estrictamente de forma secuencial encabezados como:

1. Tema
2. Aprendizaje esperado
3. Objetivo
4. Eje temático
5. Sesiones
6. Descripción del inicio, desarrollo y cierre
7. Forma de evaluar

Lo que comprendo como prescripción de la acción docente. Este tipo de formatos, comprendo contribuyen a pensar la educación como una acción certera, sin capacidad de modificación, de reflexión de las interacciones sociales dentro del aula, proceso de aprendizaje y logros del mismo, pues ya se sabe de antemano qué va a pasar en el aula y a qué objetivos/competencias/aprendizajes esperados se debe llegar. Centrándose más en el copiado y pegado de objetivos preestablecidos en una guía cerrada. Es así como se prioriza, en las clases formadoras la importancia de estas guías. Quedando así, su relleno, como uno de los mayores retos del docente en su práctica docente, pues no se ahonda en qué implica una práctica basada en objetivos prefijados, la evaluación como un proceso social de poder y reproducción o el aula como un espacio no común, sino de encuentro, por mencionar algunos. De esta forma, elementos sociales, culturales y políticos dentro del aula quedan desestimados por el docente, tanto formador como formado.

El tener claro lo incierto por medio de la elaboración de guías pudiera ser una forma de dar certeza a lo menos incierto que hay: la práctica docente. El no cuestionar lo claro, preciso y certero pudiera ser un punto nodal en la tergiversación de la metodología didáctica de la práctica docente, las cuestiones sociales que suceden dentro del aula, o peor aún, la evaluación tan mencionada por su importancia pero que no se analiza el por qué es vital entender, o qué impacto tiene en la reproducción y conservación de la sociedad.

Esta forma de concebir la docencia a través del deber ser sin una fe fundada limita la acción intelectual docente a la de operador y el del alumno como un receptor de lo dado; en el aula nadie pregunta el por qué de las cosas o las acciones que se legitiman como lo ideal para formar(se) un docente de calidad.

Este rol docente como operador, no es dueño, ni pensador ni crítico de lo que rige la educación (planes, programas, leyes o reformas), sólo las acepta como legítimas y las transmite como verdades legítimas. Yurén (2008), menciona que aunque la práctica no sea la idónea, los fines y principios que orientan y norman los procesos educativos tienen una validez fuera de toda duda. De acuerdo con ello, bastaría con adecuar la práctica al proyecto educativo para superar los resultados no deseados.

Pero esta solución resulta demasiado simplista y no resiste una crítica certera (Yurén, 2008).

Otra cuestión que puede influir en la manera y forma de dar clases del docente formador son las políticas de asignación de materias; el F4 y F2 lo expresan. En una observación esporádica y única que se tuvo al inicio del trabajo de campo, en una clase de especialidad de Matemáticas, el formador menciona que él está impartiendo la clase por imposición, que desconoce el motivo del por qué le asignaron esa clase, puesto que nunca lo había hecho. Sin embargo menciona que la tomará como oportunidad de aprender, la F2 menciona en un extracto de entrevista que en la CEBENQ muchas veces no importa tu perfil o especialidad para dar clases. Ella hace alusión que muchas veces es por imposición, puesto que le ha tocado impartir psicología aunque ella no se haya especializado sobre esa ciencia. Elementos que coadyuvan a que la clase cuando carece de un carácter teórico sea basada en las experiencias del docente, limitando parte sustancial de la formación. Díaz Barriga (1997) menciona : “La formación pedagógica de los docentes de nivel superior debe proporcionar los elementos teóricos-técnicos que les permitan interpretar didácticamente un programa escolar a partir de una teoría y una concepción del aprendizajes que los lleven a propiciar en sus estudiantes aprendizajes acordes con el plan de estudios de la institución donde realizan su labor” (Díaz-Barriga, 1997, p.18).

Por otro lado, los maestros formadores normalistas en su discurso en respuesta a la pregunta ¿en qué se inspiran para impartir su clase? Muestran, en su totalidad su compromiso para con los futuros docentes y la importancia de su formación:

- *F2: Bueno, yo creo que aquí no entra la inspiración sino un reto personal, el dejar una impresión con mis alumnos y que ellos me vean no como un ejemplo, muchos me han dicho se ve que le apasiona lo que hace, mis alumnos normalistas me dicen le apasiona, y de hecho diferentes grupos, cuando se acercan para decirme: “oiga profe es que lo voy a pedir como mi asesor para hacer la tesis, se ve que le apasiona y se involucra”. Entonces lo que me motiva es dejar una impresión en el estudiante, que el alumno de una buena referencia*

de mí en la normal. Una fuente de inspiración es lo que busco siempre, dejar una imagen, una buena imagen no es como el maestro que me dio chance, que todo nos facilitó, sino más bien que el maestro que cumplió con los objetivos de la materia, tengo la ventaja de trabajar en secundaria, entonces esa experiencia lo mezclo con mis clases en la normal tratando que el alumno sepa qué le va a ayudar. No quiero ser ese maestro barco, que se lava las manos para tomar una clase y con ello el alumno vea fácil pasarla.

- *F3: La inspiración viene de un compromiso, y no perder de vista que mis alumnos ya sea en básica o en la normal son seres humanos que viven, sufren, aman y perciben como yo, entonces si en esta pandemia me resultaba complicado la parte de la conectividad, para ellos también, si yo tuve que pedir apoyo a mis hijos y me decían “ay mamá está bien fácil” (risas), no me critiques y dime cómo (risas) , ellos también buscar una parte de tu casa, porque tú me estás dejando entrar a tu casa, tu oficina al espacio donde estás y yo también, y ver a mis alumnos en básica y en la normal, en la parte de atrás una pared de ladrillos sin aplanar; muchas carencias, es crítica, esto es lo que a mi me decía tienes que seguir, porque también los estudiantes tienen la esperanza de seguirse preparando para seguirse preparando, ser mejores personas para ellos y su familia, y no de crítica, sino esas partes de la carencia lo que más me decía no desista, ámalos, platica con ellos de esta parte de cómo lo están viviendo, no nada más expón, qué tal te pareció la clase, que retroalimentas del cierre de la clase, sino conjugar la parte humana con los conocimientos. Más mi inspiración eran ellos, y las actividades que hacíamos cuando ellos ven, que yo le entro al juego de interpretar un personaje, que no me daba pena de ponerme un casco unos lentes, pedirles 10 pesos para el casino de la escuela, cuando yo veo que ellos entran al juego para seguir aprendiendo, digo hójole qué padre, y la inspiración está en eso en el trabajo día a día.*

Comprendo fielmente que el maestro normalista sueña con formar formadores que coadyuven a una educación mejor para todos y todas, sin embargo, la práctica y su ideología ha reproducido una forma de ser, de percibir, concebir y de predicar la profesión docente, una ideología que ha tergiversado el fin de la misma. Se debería

poner bajo lupa, repensar discursos que aparentan ser plausibles aunque en su fondo carezcan de sentido y de una verdadera visión de la realidad, de las necesidades y urgencias de las escuelas normales y de sus agentes, para que ello poder ser ese pilar en la educación del país, pues son las escuelas que forman a quien van a educar a los niños y niñas del país.

El profesor normalista muestra su compromiso ante ello, pues su fin como bien menciona es ser la inspiración del otro, a través de sus condiciones humanas ayudar a formar al profesor. Para ello, es necesario que el formador de formadores a través de este estudio pueda contribuir a que los formadores y futuros docentes reorienten los objetivos verdaderos de la educación y por ende de la formación docente, pensarla desde abajo, tomar esas carencias del estudiante y de las cuales el formador es conocedor para saber qué realmente necesita saber, pensar y por ende liberarse el futuro profesor formador.

Con estas observaciones no participantes pretendo comunicar cómo las prácticas formadoras se han venido reproduciendo bajo un mismo discurso, forma de pensar y ver la docencia, basada más en un pensamiento y discurso técnico-instrumental, basados en la tónica de poder encontrar la receta adecuada para adaptar la práctica a lo políticamente dado, mediante dispositivos (Planes y Programas) que demandan del docente formas de actuar. Así pues, con ello buscar un resultado “adecuado” en el comportamiento del estudiante de Educación Básica, acorde a lo que se planea y busca de la misma práctica docente, es decir; la práctica técnico-instrumental ha coadyuvado a pensar de una forma el conocimiento y el deber ser docente como práctica social. Figueroa (2000) menciona que :

“La idea de conocimiento es el otro eje que ayuda a comprender cómo pudo concebirse en un tiempo y en otro la formación de docentes; por ejemplo, el enfoque pedagógico denominado técnico-instrumental aportó, en su momento, lo que se requería para la formación de maestros, poniendo el énfasis en la estrategia didáctica, y resaltando el deber ser del maestro” . (Figueroa, 2000, p.122)

Las prácticas docentes en la Escuela Normal han contribuido a formar docentes con una cierta forma y tendencia de pensar, actuar y practicar la profesión, lo cual ha ido dando forma y una cultura a la Escuela Normal del Estado de Querétaro. Pues como doy cuenta de ello al inicio del capítulo con un breve esquema general de las clases y posteriormente con ejemplos empíricos, los cuales hacen notar que las prácticas formadoras han reproducido patrones de formación con los que los docentes contaron, y en los que influyen de manera subyacente en sus experiencias personales. En otras palabras, las clases observadas, siguieron una misma tónica, exposición por parte de los alumnos, un breve comentario por parte del docente abonando a lo dicho y prosiguiendo a los siguientes expositores. Esto, me atrevo a afirmarlo en un 95% de las clases. En ninguna clase, observé un espacio de discusión, diálogo, debate y contradicciones. Todo es una constante verbalización de conceptos, sin tener la posibilidad de ahondar más en ellos, en preceptos del docente y/o alumnos.

Apple (1986), menciona que “la escuela sirve como refuerzo de las normas básicas que rodean a la naturaleza del conflicto y sus usos. Postula una red de suposiciones que, una vez interiorizadas por los estudiantes, establecen los límites de su legitimidad” (Apple, 1986, p. 117); es decir, los estudiantes/formadores normalistas, han aprendido tácitamente determinadas normas, formas de pensar, patrones de conducta al enfrentarse a la cotidianidad de la vida en el aula de la Escuela Normal, pues el currículo oculto de la escuela sirve para acentuar estas reglas.

Esta cotidianidad de la Escuela Normal se ha ido configurando a través de la reproducción de discursos, y sobre todo de una rutina sobre el estilo para enseñar, que si bien puede tener algunos matices diferenciales, sostiene una forma común de mostrar la educación: exteriorizar el cómo debieran ser las cosas, enfatizado en tecnicismos como la planeación de clases, la elaboración instrumentos de evaluación o la innovación de “estrategias” didácticas que priorizan el formato más que el contenido a enseñar, entre otras. Como si el hacerlo, junto con el interés del docente por actualizarse en estas “nuevas” tendencias educativas resolviera la práctica docente de quienes se están formando, más aún, de quienes están

enseñando. Parafraseando a Carrizales (1986), los fines educativos se elaboran basados en un lenguaje técnico, donde su uso, aplicación y organización sirven para hacer falsas utopías. Se aspira que con el uso y “conocimiento” de ello a una ilusión del neoperfeccionamiento social.

No obstante, se notan sus deseos e inspiraciones de formar en las tendencias que se suponen son modernas, o como comúnmente lo llaman, “lo que está de moda”, pero sin haber lugar para el cuestionamiento histórico de este conocimiento, o el preguntar el por qué de estas tendencias; cómo se han llegado a legitimar al grado que ellos mismos las piensen como ideales para formar un profesor y educación innovadora, idónea y de calidad.

Como ya mencioné, la pandemia del Covid-19 forzó trasladar las prácticas docentes a la virtualidad. Esto obligó a todos a pensar cómo llevar a cabo las prácticas docentes, pues considero que ante un cambio tan abrupto en las formas de hacer educación, las prácticas debieran de cambiar; sin embargo, con estas observaciones advierto que no fue así, pues se encontró una reproducción de las formas de dar clases, de reproducir discursos y de pensar. Prácticas tendientes a emular lo que se supone se hacía en lo presencial, ahora en lo virtual; mantener cierto control, estabilidad y seguir como si la educación y las prácticas formadoras no tuvieran afectación por este cambio de practicar la docencia, demostrando que las prácticas formadoras han ido persiguiendo los mismos fines, sendas y métodos ante cualquier circunstancia que viva la sociedad; pues al parecer las prácticas docentes formadoras ante cualquier demanda social siguen buscando transmitir y formar a los futuros docentes bajo ciertas técnicas, guías e instrumentos.

VII. III El currículo normalista y la práctica docente del profesor formador

Se comprende como currículo como el conjunto de conocimientos que se espera que una sociedad posea. Este es entendido como el documento público que organiza una cultura común; engloba la definición y explicación de una serie de intenciones y objetivos, la selección de contenidos, las opciones metodológicas, la

planificación secuencial y los criterios de evaluación, es decir, todo lo que pasa dentro del aula o del centro educativo.

Tiene como finalidad la burocratización y homogeneización multicultural que existe en un aula y/o institución escolar. De esta forma, el currículo es una imposición de significados y conocimientos, el cual es distribuido de manera desigual, pues así como la posesión y distribución del capital económico es para una cierta clase social, también lo es el conocimiento.

En otras palabras, el currículo es una imposición de clase, el cual contribuye al tipo de sociedad que se forma en los diferentes extractos sociales, formando así comunidades sociales con una forma determinada de practicar, sentir y pensar el mundo.

Una de las críticas entre la relación docente-currículo ha sido la nula participación que existe por parte del profesorado en la elaboración de este dispositivo. Sobre todo porque, en el caso de educación básica y las Escuelas Normales, la hechura del currículo corre a cargo de los llamados “expertos de la educación”, en el caso de los niveles de media superior o superior, los expertos en los campos disciplinarios son los docentes que pertenecen a tales campos.

Díaz Barriga (1997), nos invita a pensar en la formulación de programas a partir del tecnicismo de objetivos, del deber ser y de la modificación conductual del educando, menciona que:

Se anula la posibilidad de atender a otras formas y funciones de los programas de estudio, se elimina la participación de los principales actores de la educación en la necesaria especificación de los objetivos; no meramente de los conductuales, sino de los grandes propósitos que éticamente son indispensables en todo actuar humano. En esto también hay que tener claridad: toda acción educativa necesita responder a un proyecto amplio que se traduzca en diversas metas; a la vez, los actores de la educación (docentes y alumnos) necesitan exponer y proponerse metas con respecto a la educación. (Díaz Barriga 1997, p. 27)

El autor reflexiona sobre una clara y existente tensión curricular, pues Planes y Programas, contenidos y aprendizajes se planean para sujetos con los cuales no

se interactúan, desconociendo las demandas reales que exige el acto educativo en México. Yurén (2008) menciona, que además que los supuestos científicos, psicológicos o sociológicos, en los que se fundamentan las recomendaciones no aparezcan, expresamente; tampoco es extraño que los supuestos ontológicos, éticos, antropológicos o epistémicos sólo puedan ser adivinados a partir de algunas frases expresadas (Yurén, 2008). En otras palabras, los proyectos educativos al no ser claros en sus conceptos por sus principales actores se vuelven en un rellenar de guías, instrumentos y acciones técnicas que han opacado la labor intelectual docente por una falsa conciencia y acción mistificadora y oculta de estos proyectos educativos.

Camarena (2008), invita a pensar cómo la ideología dominante penetra sus intencionalidades “ocultas” a través de los proyectos educativos de tal manera que es innecesario decir lo que “por sabido se calla” y que cada quien interprete/entienda lo que pueda/quiera interpretar/entender de ellos. De esta forma las clases dominantes ejercen sus intereses sobre el estado y las clases dominadas; en este caso los docentes sirven como agentes de presión y legitimación por medio de prácticas ejercidas en las instituciones estructuradas por las relaciones de poder. De tal manera, los proyectos educativos plasmados en los diseños curriculares (hoy en día basados en objetivos conductuales) han traído consigo un rol técnico del docente, ejecutor de planes, programas e instrumentos que él mismo desconoce, es decir; su papel no es el diseñar o cuestionar y criticar los verdaderos fines, métodos u orígenes de éstos.

Carrizales (1968) nos presenta un analogía de lo anteriormente dicho; pensamiento basado en el Marxismo. Este autor hace una comparación del docente con un obrero de fábrica, en donde los dos no son conocedores, ni mucho menos dueños del medio de producción que operan, por lo que su papel es sólo ejecutar la máquina con una falta de análisis en ello; sin cuestionar el sentido social y político al que obedecen, dificultado que las percepciones de la sociedad sean las adecuadas, para así poder pensarlas y transformarlas.

La práctica docente formadora a través de estos dispositivos ha supuesto guiar y orientarla hacia fines plausibles que busca la educación marcado en Planes y Programas, idealizando un deber ser docente para con los propósitos nacionales de la Educación Básica y para con la formación de los profesores en la Escuela Normal. A continuación presentaré extractos de entrevistas realizadas a los profesores formadores, quienes expresan su visión del currículo y su visión sobre lo que plantean las materias que se enseñan en la Normal. Esto con el fin de conocer al docente, su percepción y su participación en lo que pareciera ser un sistema político curricular dado y hecho por agentes ajenos al acto educativo.

Se les preguntó a los profesores formadores: Si usted pudiera cambiar algo curricularmente y sobre qué enseñarle a los futuros maestros, ¿qué sería?

- *F2: Bueno, en la parte curricular pienso que con el nuevo programa, es bueno, pues las Normales no habían tenido un cambio de programas desde el 99 al 2019; apenas van dos generaciones que entran con este programa, y no estoy diciendo que el anterior fuera malo, pero tenía que renovarse. El nuevo plan de estudios, pienso que fue hecho al vapor, porque la parte de tronco común que son relacionada con la docencia, psicología y pedagogía está bien estructura, porque sí, trae teóricos, trae bibliografía más actual, pero donde yo le veo la parte hecho al vapor es la parte de la especialidad, porque por lo menos las materias que yo he cubierto de especialidad te lo digo están mal contextualizadas, ahorita con el grupo de Geografía que pasó a sexto semestre, yo le deba una materia que podría ser el tema de otra materia. Se debería a contextualizar un poco más de acuerdo a la Normal, de acuerdo a la región y checar esa parte de las a especialidades, la verdad no me gustan las materias de la especialidad de Geografía, algunas si son relevantes otras dices, -esta solo me ayudará para conseguir el título-, fuera de ahí para mi parte profesional no me va a ayudar mucho, para el material, lugar y estudiantes que voy a trabajar. Cuando empezaban a hablar de este nuevo plan de las Normales, nos pedían que nosotros hiciéramos la propuesta de las materias de la especialidad, no había algo claro o estable, entonces las pocas propuestas que se mandan son las que establecen como definitivas, yo he batallado mucho por conseguir*

bibliografía de la materia de especialidad, porque lo que te menciona el programa ni siquiera existe, los links que vienen a veces ya son o te debes suscribir a ciertas páginas, he encontrado hasta links de revistas. Desde mi perspectiva las materias de especialidad tienen muchas áreas de oportunidad.

El docente no pareciera concebir al Plan de Estudios como una guía, terminando buscando él mismo la bibliografía que sus patrones de formación y sus propias experiencias le han hecho creer pertinente. Las definiciones que menciona el currículo carecen de sustento teórico para que él mismo las pueda tomar como referentes didácticas-pedagógicas; es ahí una gran tensión entre el currículo, sus saberes y su práctica.

- *Investigador: Usted menciona que la Normal ha especializado más en la parte pedagógica y teórica, sin embargo hay algunas críticas en las investigaciones hechas sobre la formación en las Escuelas Normales. Éstas han sido acerca sobre lo que se debería enseñar para poder formar a docentes tanto especialistas en la materia como en el ámbito educativo, pues algunos afirman que no se ha logrado ¿usted cómo ve esta crítica?*

F2: Lo que hacían y hacemos es proyectar al alumno como profesor, quizá sí sean especialistas en su categoría, yo soy especialista en geografía pero a nivel secundaria, soy especialista en ciencias de la tierra; te manejo capas internas, clima, continentes, pero cuestiones nivel preparatorio y licenciatura no. Es cierto, no formamos docentes especialistas en el ámbito educativo, ni investigadores. Personalmente yo batallo mucho cuando me dan un asesor de un documento recepcional; hablar del marco teórico se les complica muchísimo, delimitar un tema, hacer preguntas, definir objetivos, una problemática o una justificación y yo hasta posgrado fui aclarando esta situación porque no tenía todo este antecedente. Pero considero que pues sí, la Normal son buenas aventando al campo de batalla. Se forjan a la brava, son más pragmáticos, de entrar en práctica y a ver qué pasa y de ahí al criterio del normalista definir si funciona o no, pero tanto así me voy a basar en esta teoría en estos escritores no lo hacemos, no lo hacen, esta parte de la investigación acción no lo manejan en la Normal más la acción-reflexión, es la característica que tiene el normalista, ahí si los universitarios nos llevan de calle.

Con base en esto, puedo inferir que un currículo pensado desde arriba no puede ser bajado de manera rígida e inamovible; el docente se encuentra en constante incertidumbre epistémica sobre qué enseñar y cómo, por consecuencia, se teje una problemática a la hora de plantear fines y metas en la elaboración trabajos de titulación y a la hora de problematización tanto la práctica docente del futuro normalista como la del formador.

En los extractos de entrevista presentados anteriormente se puede constatar cómo el docente advierte una falta de contextualización en el currículo, sobre todo en el qué enseñarle al futuro docente, pues lo considera descontextualizado. No obstante menciona que la parte teórica con esa reforma curricular se ha abarcado mejor. Al final de su respuesta se nota una contradicción, pues admite que el plan de estudios que ofrece la Normal no da elementos teóricos para que el futuro docente pueda plantearse problemas educativos y buscar una explicación, crítica o solución a ellos. Sin embargo en su práctica, como pudimos advertir anteriormente no promulga en sus discursos y formas de pensar esta idea, pues sigue un patrón de formación basado en el deber ser implantado a través de lo que el sentido común ha hegemonizado con base en los fines y metas que persiguen los planes y programas, tanto de Educación Básica y como los de la Escuela Normal.

De la misma forma, el docente acepta no ser un especialista en el campo educativo y que el profesor normalista se forma, principalmente a través de la práctica, pues a través de mi experiencia personal, como egresado, trabajador del sistema es común escuchar al docente normalista decir que su verdadero quehacer es práctico y que toda teoría se desmorona dentro del aula. En otras palabras, el docente se reafirma, en su discurso que su verdadera formación es ya ejerciendo, pues ahí es donde se rompen paradigmas teóricos, no obstante valdría repensar qué elementos teóricos el estudiante normalista contrasta dentro del aula y si estos le permiten una reflexión sobre su actuar y los elementos que componen la práctica docente más allá de enseñar un contenido curricular, qué elementos podrían ser nodales en una mal aprendizaje de esos contenidos, más allá del rellenar bien o mal un formato de planeación. Y es que, los elementos teóricos contribuyen a repensar su práctica,

más allá de una rutina docente, donde éste es el que enseña algo pensado por alguien más, el alumno lo acepta y repite para posteriormente someterlo a una serie de pruebas y entregables cuantificables para emitir una calificación, que verifique si el alumno lo aprendió.

Es común escuchar en clases al docente repetir esta forma de pensar, pues la Normal, por medio de las jornadas de prácticas, ayudan a que el futuro docente desarrolle técnicas para impartir contenidos, controlar grupos y emitir juicios sobre una calificación cuantitativa, siendo las principales tónicas del debate; la reflexión de la práctica docente del futuro se centra en estos rubros, pues como menciona el docente formador, se carecen de herramientas que le permitan indagar más su propia práctica, investigar sobre ella o pensar la forma en la que se ha venido haciendo y pensando la educación. Pero también la misma institución y prácticas formadoras no les ha dotado de éstas.

En otra entrevista con la F1, advierte ante la misma pregunta lo siguiente:

- *F1: Mira, primero te podría decir que estoy en un 50-50, hablando sobre la materia que imparto y que observaste, la de Práctica Docente. Considero que un 50% está bien organizada y el otro 50 me queda con el signo de interrogación, ¿por qué? Porque considero que es una asignatura que debe estar totalmente articulada con todas las materias; F1 (yo) es de Práctica Docente, entonces se piensa: pues que ella se encargue de todo ¿no? Pues no, también debe haber coordinación con las otras asignaturas; Planeación importante, Desarrollo De Los Adolescentes es importante. Todas las materias tienen algo que pueden aportar, considero que esta asignatura debe tener contenidos curriculares que se puedan enlazar con las diferentes materias, porque sino el alumno deshecha lo que aprendió teóricamente y cuando va a la práctica le vale un camino todo lo que aprendió en las demás materias, a qué voy, tú los dejas, bueno aquí fue virtual, pero en presencial el alumno va y da una clase y quiere ser innovador y didacta, pero no voltean a ver el programa y se ponen a analizar en verdad cuál es el enfoque de mi asignatura, quiero que hagan cualquiera actividad, un muñeco de masa, pero okey, eso no es el aprendizaje esperado, tú crees que con el muñeco de masa vas a lograr el aprendizaje esperado, pero es para que*

se divierta, pero a ver, entonces por qué son así los maestros cuando egresan, porque en práctica docente se desarticuló, porque no hay un contenido por ejemplo del bloque un que esté enlazado directamente con desarrollo de los adolescentes, no hay un contenido que esté enlazado con práctica docente, que el mismo producto que elabore el de práctica lo evalúe el de planeación, no, cada quien deja su trabajo y entonces el alumno hace cinco o seis trabajos diferentes y cuando el alumno va a prácticas no ve modelos pedagógicos, no hace instrumentos de evaluación, y en clase no hacen nada de eso, entretienen a los alumnos, llevan sus diapositivas y quién sabe si aprendió el alumno, y entonces digo, ¿qué? Sí, callaste al alumno, lo tienes controlado y callado, pero de verdad está aprendiendo, pero ahora qué de lo que has visto de las otras materias aplicas, a lo que ellos responden que nada, entonces yo me pregunto, para qué quieres las otras materias, entonces curricularmente si hay un desenlace y que están perdido los cabos, desde mi punto de vista, todo lo demás, estructura, de la forma de trabajar de planear, considero que está bien, yo lo veo perdido en ese aspecto.

- *Investigador: Justamente, hice una revisión del programa de la Normal y revisando los fines y las lecturas que se recomiendan, algunas para los fines de práctica docente parecen interesantes, ¿sí se abordan para así llegar a ese enfoque que busca la asignatura?*
- *F1: Mira primero, cómo voy a dar algo que no tengo, leer y transmitir algo que no he leído. Mira es un fenómeno en la Normal, respeto mucho el trabajo de mis compañeros pero muchos caen en el confort de no ¡hay para qué! Voy a dar el mismo texto que siempre he dado porque ese ya lo leí, entonces a los grupos durante años le doy los mismos textos porque no has leído más, no te has preparado. A mi el doctorado me abrió un buen panorama sobre la investigación y más allá de saber y ahora para qué te sirve, ya publicaste, ya tienes el título pero después justo llega esa transformación para que haya ese cambio, esa mejora, entonces en este caso en esta asignatura donde trata de implementar un enfoque de investigación para que el alumno empiece a investigar y empiece a utilizar la investigación-acción como estimulante, algo progresivo, darles una probada general de lo que trata y cuando ellos hagan práctica puedan hacer reportes con esa finalidad y estructura y no sólo un reporte de práctica sencillo, sino que traiga un análisis de fondo de lo que*

hicieron en tu práctica, qué ocurrió con las habilidades de conocimiento de tu alumno. Entonces en ese aspecto es responsabilidad de los docentes que impartimos la materia, a fuerzas , actualizarte con libros, pero que aplique, no textos obsoletos que ya no puedan dar para lo que se está viviendo.

Como se puede leer, la docente centra su crítica curricular a la desarticulación de materias que impiden que el alumno pueda planear, evaluar y llegar a los aprendizajes esperados; un discurso que refleja su actuar en el aula, pues a través de ello muestra que su fin en la formación normalista es y será que éste sepa hacer tales tecnicismos, y con ello una práctica exitosa, es decir, su clase se limita a que dominen técnicas, métodos o que desarrollen la habilidad instrumentalista. La finalidad con ello es cumplir los objetivos/competencias dadas en el Plan de Estudios, el aprendizaje sufre una verdadera transformación, y pasa de verse como un proceso de desarrollo a una reto/objetivo operatorio a alcanzar.

De esta forma, según lo expresado por la docente lo central es poder entrelazar las materias; por ejemplo, la de Práctica Docente con la Planeación y Evaluación. Esto, según la profesora es el punto nodal en la práctica, ya que si el docente y el alumno entrelazara lo visto en cada una de estas asignaturas tendríamos otro tipo de formación y educación, reflejado en las jornadas de prácticas de los futuros docentes y posteriormente en su cotidianidad como profesor de Educación Secundaria. No obstante, en su clase parece desaparecer este discurso; su actuar con su concepción del cómo debiera ser la práctica docente a través de la articulación de las materias en la etapa de formación docente parece ser absorbida por lo que ella misma menciona como problema de las prácticas docentes que se ejercen en la escuela por parte de algunos compañeros; prácticas docentes desarticuladas y acríticas.

Por otro lado, el último extracto hace pensar que el problema no es solo el diseño curricular de las Normales o las materias que se sugiere. Y es que, lo expresado por la docente me hace pensar que tal vez si se le diera al profesor formador la oportunidad de que participe en la elaboración de ellos, se obtendría un mismo

enfoque curricular: técnico-instrumental. Y es que, las políticas internas de la Normal han imposibilitado el cambio; esto lo señalo en tres puntos:

1) El maestro formador sigue ya un mencionado “patrón de formación”, es decir, su práctica y formas de pensar la educación ha sido sustentado a través de cómo ellos fueron formados; los discursos y la bibliografía dada. Ésta suele ser en su mayor parte en los “Planes y Programas de Educación Básica”. Es así que los fines que se plantean se basan en lo que estos demandan, y la Escuela Normal, a través de las prácticas docentes del profesor formador lo ha legitimado hegemonícamente. Lo interesante en este punto es el que que estos fines parecieran ser sólo retórica y un acervo, reproducción y divulgación de un vocabulario. La tensión entre currículo oficial y currículo vivido no es una apropiación fiel del primero, pero tampoco lo es un ejercicio de libertad crítica de qué y cómo contextualizar, adecuar o agregar contenidos, métodos y estrategias según los fines institucionales/sociales, como propios. Es evidente que el maestro no opera estructuralmente lo que dictan Planes y Programas, aunque es verdad que en el más grave de los casos, ni siquiera los conoce a fondo. No obstante, lo que predomina en sus prácticas formadoras son esas creencias del ser docente que expresan discursos y que parecieran ser más mediadas a través de sus patrones de formación, que pocas veces se ponen bajo la lupa. Los maestros mencionan que la asignación de materias es una imposición, no se fijan en los perfiles ni en la formación docente para asignar las clases que deben impartir, por lo que el docente que enseña, muchas veces no es un especialista de la materia que imparte o es conocedor de lo que curricularmente se espera de la materia.

2) El maestro ha perdido el rol de intelectual, operador de un currículo en el cual no participa y que tal vez ni siquiera tenga claro las definiciones que éste mismo maneja. Esto significa que no es visto por él ni por los demás como agente creador de metodologías con coherencia didáctica pertinente para con la formación docente del país, y por lo contrario sí se asume aunque sea tácitamente como ejecutor. Tal vez una posición y formas de hacer educación que históricamente ha recaído en la comodidad de seguir reproduciendo los mismos discursos y prácticas

con las cuales se han formado a lo largo de su vida profesional; comodidad que ha hecho pensarse sin la capacidad de accionar libremente en el aula (sin que en realidad sea así). No obstante, en estas críticas el profesor normalista no se asume como parte de, ni existe un espacio institucional donde se vislumbren tales tensiones, a través del diálogo e intercambio de experiencias. No se ha posibilitado, desde la institución y sus agentes la reflexión de sus prácticas, repensar las tensiones entre el currículo y la desarticulación didáctica-pedagógica que se presenta en su cotidianidad; se piensa al currículo como una serie de pasos y técnicas (en ocasiones óptima, en otras, no tanto) para llegar a un perfil de egreso prescrito. La bibliografía y lo que enseña en sus clases en muchas ocasiones terminan siendo seleccionadas desde el sentido común a través de sus patrones y medios de formación que han tenido a lo largo de su vida personal y profesional. Lo siguiente me lleva a reflexionar sobre varias cuestiones que reflejan las prácticas docentes del profesor formador, pues el maestro que imparte la materia muchas veces no es especialista en ella, dándola a partir de sus “experiencias, creencias y/o suposiciones” que él mismo ha construido a lo largo de su formación y práctica docente; aún cuando en su discurso éstos mencionan haberse actualizado con posgrados que les han permitido conocer más sobre la investigación, y así abonar a sus clases textos que han abierto en sus estudiantes una visión docente innovadora. No obstante, su práctica refleja otra forma de estar, pues el maestro se ha apropiado de un saber hegemónico e incuestionable, el cual opera y piensa como suficiente en su formación, sin la necesidad de cuestionarlo y estudiar más, para que así su práctica propicie el diálogo, la crítica, la discusión en sus clases. El pensar el conocimiento hegemónico como lo dado, lo novedoso, incuestionable y legítimo le ha imposibilitado seguir asumiéndose como aprendiz, más allá de los posgrados que hayan cursado, no se ha abierto a la posibilidad de un estudio didáctico crítico de lo que hace en el aula; es decir, la posibilidad de seguir estudiando la complejidad, muchas veces oculta que implica la práctica docente, o las formas hegemónicas en la cual ésta se ha ido reproduciendo y legitimado

históricamente, tanto en educación básica como en la escuela formadora de futuros docentes.

Comprendo que una de las principales razones de esta problemática está condicionada por la condición laboral docente, es decir; la raíz de esta problemática pudiera radicar en la contratación docente. La F1 afirma que esta es “casi casi” al azar, sin contemplar tu perfil de formación profesional. Cuestión política interna que ha traído como consecuencia la falta de análisis e interpretación de las metas que plantea el mismo plan. Díaz Barriga (1997) señala:

“La contratación de maestros para impartir las diversas asignaturas de un plan de estudios no se debe concebir como la incorporación de especialista en un área de conocimientos cuya meta se limite a <<enseñar>> su experiencia, sino como la incorporación de personal calificado para promover aprendizajes, que sea capaz de interpretar las metas que establece el plan de estudios, la respuestas que éste pretender dar a la problemáticos social que lo generó y la posición que tiene frente a un objeto de estudio dado” (Díaz Barriga, 1998, p. 41).

Siguiendo este mismo hilo conductor, el plan de cada materia sugiere fines, competencias a desarrollar, objetivos generales y específicos entre otras características. Así mismo ofrece una descripción de los contenidos de la materia y una secuencia de lecturas complementarias que coadyuven a estos fines.

El conocimiento de las descripciones de cada materia y la articulación de lecturas en la práctica docente formadora es un punto nodal, pues contribuyen a generar una coherencia didáctica en la práctica, lo cual permite invitar al análisis, a la reflexión, discusión y críticas en clases, pero ¿cómo se enseña una materia sin contar con el conocimiento de su normativa básica y del conocimiento epistémico político y social que obedece? ¿Qué sucede con las lecturas complementarias que sugiere el programa? ¿Cómo son sustituidas? ¿Cómo visualiza el docente la importancia de la revisión teórica de la materia que imparte? A continuación muestro un breve diálogo con el F1 sobre esto:

- *Investigador: Maestra, revisé las lecturas y a grosso modo el Plan, me parece que hay lecturas que son muy interesantes para comprender la práctica docente, como la P. Jackson, en su libro “La vida en las aulas”, por ejemplo este texto ¿usted la toma como base para que el alumno reflexione sobre las múltiples interacciones ocultas que suceden dentro del salón de clase?*
- *F1: Mira, la verdad la desconozco, la verdad no he revisado bien el plan, puesto en su mayoría trabajo con lecturas que yo misma sugiero; pues te voy a ser honesta, de esta materia de Práctica Docente, solo revisé las primeras sugeridas, de estas decía esta no y está sí, y tomé dos de ahí y las demás las saqué yo por mi cuenta, puesto que es la primera vez con este programa.*
- *Investigador: ¿Y las lecturas que tomó aportan a los objetivos de su clase?*
- *F1: Sí claro, este en vez del de 1999 sí, es que esas estaban perdidas, pues supongo que en 1999 fueron buenas, la generación como tú 2016, no pues o sea ya eran demasiados años que habían pasado, estas parecen ser más ad hoc, aunque las veo desechables, me refiero porque no son teóricos pioneros, son intérpretes de esa teoría, o sea te están dando un punto de vista, pero no te están dando las cosas como son. Yo no entendía eso de Freud, Piaget, Brunner, pero a ver alumno, ¡espérate! Sabes desde qué enfoque que están trabajando. Dese entonces aprendí eso y cuando vi las lecturas sugeridas vi que estaban desarticulado y que no hay un enfoque y una seriación entre cada modelo filosófico, no están cruzados; entonces nos sugieren son lecturas ya interpretadas, no lecturas puras, pioneras, entonces, le estás diciendo al alumno cómo debe de pensar, y lo estás convenciendo y lo cierras con esa lectura que así deben ser las cosas. Y otra, le dices al alumno: ¡oye discute al autor, destróvalo, dime qué no estás de acuerdo y todos dicen que están de acuerdo! Los alumnos están condicionados los alumnos a que todo lo que dice el maestro está bien, entonces cuando le das una lectura y le dices destrúyelo, dime en qué no estás de acuerdo luego hago un ensayo, pero no yo quiero que me lo digan verbalmente y no participan, o se quedan con no sí está bien maestra, y a mí eso me inquieta, me desespera y digo pues, no los juzgo van en cuarto semestre, llevan dos años haciendo lo mismo no vas a romper con todo lo que han venido haciendo. Además piensan que estás loca, que dicen maestra está media fumada, pero no, o sea debes conocer de dónde proviene.*

Ahora bien, no voy a entrar en el debate de qué se debería enseñar en la Normal, o sobre la falta de materias que permitan pensar diferentes formas de hacer educación; mi crítica va más sobre el aspecto político interno. Y es que, pareciera ser que en la Escuela Normal carece de un plan político interno que verifique que el Plan de Estudios propuesto se lleve a cabo, pues el maestro, muchas veces imparte la asignatura sin haber leído lo curricularmente planteando, basando así su práctica en suposiciones que ha adquirido sobre el deber ser de la formación y profesión docente. En otras palabras, no existe un plan institucional que cerciore que el docente sea conocedor del conjunto de descripciones de los contenidos que sugiere la materia a impartir.

Ante esto, doy cuenta cómo el docente a partir del mal manejo e imposición sobre contratación, aunado a sus patrones de formación (personal y profesional) ha venido perdiendo su rol como intelectual, el cual ha sido sustituido por ser el operador de instrumentos como planeación, formatos de evaluación, observación y de elaboración de proyectos. Instrumentos que, por lo menos en sus clases no invita a cuestionar, criticar y que el futuro docente de cuenta del momento histórico, social y político en el cual surgieron esas ideas, en la cual se basa el pensar “ideal” de la educación. Pues en el trasfondo, el fin de estos planes y programas tal vez ha sido implantar una certeza bajo objetivos específicos y generales haciendo creer que todo está dado y es incuestionable; donde la tónica de la formación y práctica docente es encontrar esa fórmula secreta e innovadora que permita llegar a ellos. De esta forma para el profesor no hay momento para la crítica sobre las metas y lo que éste pretende acorde a la época social, cultural, política y económica que se vive; sus críticas hacia el currículo son más de forma que de fondo. Es decir, los comentarios y críticas han sido un tanto superficiales y contradictorias a lo que él predica en el aula. Un profesor menciona que la parte teórica está bien, pero en su clase pareciera no abordar y se basa solo en el deber ser plasmado en Planes y Programas sin ahondar más en las definiciones, conceptos o cuestiones epistémicas que lo sustentan. Otra profesora menciona que los maestros dan los mismos textos, o menciona que las lecturas son interpretadas por alguien más y no

se lee al autor del pensamiento, lo que no ha ayudado que en clase el alumno critique una postura del autor pionero.

La F1 menciona que los alumnos no están acostumbrados a la crítica o contradicción de lo que se plantea en clase, y tal vez esto sea cierto, pues el común denominador sobre la biografía personal de quien ingresa en la Normal a estudiar pudiera ser un factor que influya de manera significativa en una cotidianidad acrítica y de aceptación a lo dado. Sin embargo, aunque el mismo docente menciona que el alumno no lo hace, en gran medida es porque esta dinámica escolarizada en clase se ha propiciado, pues existen clases carentes de diálogos y contrastes teóricos, metodológicos, sobre las mismas experiencias que contribuyan a ahondar sobre las múltiples teorías de la educación, y pareciera que lo que llega a mencionar sobre lecturas y/o teorías está basado más en el deber ser hegemónico, en otras palabras; en lo que se ha hegemonizado a lo largo de su cotidianidad profesional, y no lo dicho sobre la base de otro pensamiento, lo que le permitiría pensar y reflexionar lo que éste plantea.

Como he venido mencionado y mostrado a lo largo de diferentes extractos empíricos de las clases de los profesores formadores, se muestra que la práctica docente formadora ha sido basado en un sentido común del deber ser hegemónico y tecnicista, el cual se ha legitimado a través de múltiples propuestas curriculares a las cuales el docente se ha visto sometido. Propuestas en las cuales se desconoce su procedencia y origen epistémico.

Aunado a esto, en algunos casos son las mismas lecturas complementarias que el currículo ofrece y que el docente desconoce, para así hacer una selección y depuración asertiva de qué de lo que plantea el currículo pudiera servirle o no. De este modo, sale a relucir cómo la autoridad institucional no verifica que exista revisión del docente ante las recomendaciones curriculares. Por lo que no ha diseñado un plan práctico para que esto se lleve a cabo por parte del profesor formador.

Es así como este currículo basado en objetivos del “deber ser” ha venido a lo largo del tiempo a homogeneizar las formas de pensar y hacer educación en la Escuela

Normal; estandarizando y priorizando la formación con base en objetivos fijos y operativos, visto como lo principal, saber elaborar el relleno de una planeación a través de los 11 principios pedagógicos que plantea el plan de estudios de Educación Básica, la cual aparenta ser la receta para dar una buena clase y ser un buen profesor. Formarse y buscar actualizarse a través de leer y repetir estas fórmulas es la meta principal de la formación en docentes. Enunciar las competencias para la vida, también planteadas en planes y programas de Educación Básica en el diseño de Aprendizajes Basados en Proyectos/Problemas, es la tónica de la educación.

De tal modo, los planes y programas tanto de Educación Básica como de la Normal han fungido como dispositivos de poder que han venido dando forma a una cultura escolar, en donde el docente a través de su biografía personal, formación, experiencias profesionales ha interactuado con ellos a lo largo de su vida académica. Una interacción ennegrecedora; pues se piensa que el leer y actualizarse sobre lo que estos demandan son la guía para educar y formar, puesto que las tendencias novedosas se basan en lo que estos dispositivos disponen como perfil de egreso, pero ¿quién los cuestiona? En las prácticas docentes formadoras no existe esta tarea. Una tarea que al parecer es ajena e innecesaria en la formación del futuro profesor. Siendo sustituida por la falsa concepción de la actualización, puesto que según lo expresado por los profesores, se entiende actualización docente como la búsqueda de estrategias novedosas que ayuden a cumplir tales objetivos. Esto es, según mencionan los profesores la guía que podría contribuir de manera significativa a mejorar la situación de la educación en México a través de prácticas innovadoras.

Sin duda alguna esto me hace pensar que en los profesores formadores se piensa la actualización como sinónimo de memorizar, repetir y ejecutar lo que estos dispositivos han demandando.

Esta metodología del currículo tecnicista abona al pensamiento de Díaz Barriga (1998):

“En el fondo, tras este modelo de planeación encuentra lógica del pensamiento tecnicista. La propuesta de <<actividades de aprendizaje>> trivializa el problema del método, tan ampliamente debatido en la historia de la didáctica, y desconoce las particularidades de las situaciones escolares, en las que la dinámicas institucionales, del aprendizaje y de los actores de la educación (maestro y alumnos) son las permiten recrear e idear estrategias de enseñanza que puedan ser significativas para una situación de aprendizaje “(Díaz Barriga, 1998, p. 30).

Para ello se requería la reelaboración y replanteamiento de planes y programas basados en fines loables de la educación y de la formación en la Escuela Normal, pues ésta a través de los dispositivos de poder como lo es el currículo, el cual es bajado por medio de las prácticas docentes del profesor formador a través de sus discursos que enuncia, han homogenizado un deber ser bajo una concepción reduccionista de la educación; en otras palabras, esto se le denomina la ideología alienante, plasmada y elaborada desde currículo.

Carrizales (1968) menciona que “esta ideología con base en su carácter deformante y de clase hegemoniza, al ser dentro de su diversidad; de ahí que las ideas sean dominantes porque generalizan su dominio convirtiéndose en lo común, en lo normal. Por otro lado, ésta ideología es también heterogénea, pues cada clase, fracción, extracto o grupo la interpretan de diferente manera, le incorporan su propio sello y sus contradicciones” (Carrizales, 1968, p. 22).

Es por ello que la práctica docente es una combinación de la biografía personal y profesional. El capital cultural que posee el docente o va adquiriendo a lo largo de su formación es parte sustancial en la forma en que éste se comparte ante estos dispositivos de poder, que modelan y guían su práctica.

Mencionado lo anterior, y con base en las entrevistas y observaciones presentadas, pareciera ser que los fines que plasman, Planes y Programas tanto de la Escuela Normal y como en Educación Básica, terminan siendo únicamente enunciados por los docentes formadores, ya que en muchas ocasiones no es ni siquiera leído a profundidad por ellos. Esto aunado a la falta de un plan de intervención político y de

gestión escolar en las Normales que incida en la contratación docente, y que por lo menos cerciore que se cumpla la normativa básica de estos, ha servido para que el docente hegemonícamente a través de sus patrones de formación plantee medios (teóricos/metodológicos/prácticos), fines y propósitos de la educación que él ha idealizado. De esta forma, la carente interpretación crítica al currículo y a sus fines se ha convertido en lo común, la norma, lo cotidiano, lo certero e incuestionable. Una interpretación conceptual de lo ahí se plasma, que al parecer es más desde su formación personal y profesional, lo que ha conllevado a la limitación en la formación y práctica docente, carentes de una reflexión constante, por parte del docente de lo que pasa en el aula, más allá de un proceso de enseñanza de los contenidos curriculares y evaluación de conductas observables, desestimando procesos sociales, de poder, creencias, costumbres, pensar de los sujetos que enseñan y aprenden, donde el aprendizaje es visto más como un reto que como un proceso de desarrollo; reduciendo su concepción al cumplimiento de objetivos y la práctica docente a un mero llenado de guías.

Así pues, el currículo en la formación docente ha sido una imposición de significados que ha homogeneizado formas de pensar la formación y educación del país que es expresado en la cotidianidad de las prácticas formadoras y que su forma de interpretarlo y ejecutarlo ha estado condicionado al capital cultural que los profesores poseen (expresado en el capítulo VII.I). Y es que, en su mayoría los profesores normalistas, al contar con un mismo patrón de clase social y de profesionalización docente a través de sus patrones de formación han contribuido a formar una cultura escolar. Cultura que ha estado enfatizada en defender y reproducir aspiraciones y demandas de un clase a la cual no pertenece, generando así una concepción falsa de clase, donde el principal objetivo de la práctica es que el alumno cumpla con los objetivos plasmados en un currículo que alguien más pensó desde de la élite. Tensión que implica la segregación docente como aplicador de éstos dispositivos que son elaborados por agentes que tiene nula interacción con los principales agentes (alumnos y docentes); de esta forma, el docente se podría comparar como aquel agente de tránsito que Jackson menciona, como aquel que

sólo vigila y castiga a quien no cumple dichos objetivos y conductas observables plasmados en su planeación didáctica.

Con base en el ya mencionado pensar de Carrizales (1968), estos dispositivos son elaborados por la élite con el fin de deformar la realidad de quienes los operan y que a su vez legitiman; tergiversando los metodologías y los verdaderos fines humanos de la educación, en este caso el de la formación del profesor normalista. Fines que remiten al análisis crítico de la realidad, a través del estudio de las grandes pedagogías (altamente desvalorizadas) y de la didáctica como disciplina de ella, lo cual le permita al docente ser ese agente activo en el acto, un acto democratizador que posibilite transformar las condiciones en las cuales gira su trabajo en donde docentes y alumnos colaboren con el fin de formar una educación emancipadora de lo que debe ser su sociedad y comunidad justa.

Para que esto sea posible, es necesario replantear la formación docente, pues el educador también debe ser educado bajo esta misma perspectiva.

Conclusión

Si bien, la presente investigación se ha centrado en las prácticas docentes formadoras del profesor normalista, tanto en su observación cotidiana e interpretación de cómo éstas han contribuido a homogeneizar ideas, sentimientos, hábitos, formas de pensar, de ser sujeto y por lo tanto de practicar el mundo y la profesión docente, así como sus concepciones y relación con el currículo. Sin embargo, comprendo prudente a manera de conclusión mencionar que la cotidianidad normalista ha sido trastocada por aspectos estructurales que han ido configurando las instituciones normales y por ende el labor docente; aspectos históricos, culturales, económicos y sociopolíticos del país.

Como he venido mencionando en algunos apartados del documento, la historicidad de la Escuela Normal sujeta a la biografía personal, patrones de formación del profesor normalista, su ingreso y los incentivos la han institucionalizado, es decir; el comportamiento y el de sus agentes se ha visto sujeto a dispositivos de poder que han normado la formación del futuro profesor de Educación Básica. Puesto que a pesar que en su práctica docente el profesor es libre de actuar y ejercerla hasta cierto punto como él desee, ha optado, tal vez desde el conformismo por hacerse de un vocabulario hegemónico, operarlo acríticamente según sus patrones de formación para legitimar y reproducir discursos, fines, métodos que éstos plantean. De esta misma forma, la alta escolarización y roles de poder predeterminados han decantado en que las clases se envuelvan en una exposición de ideas del docente y legitimación de las mismas por los estudiantes.

Se pudo observar un sinnúmero de exposiciones estudiantiles donde la retroalimentación por parte del docente no incita a la réplica, crítica o análisis de las mismas, se expone, se valida y se prosigue al siguiente tiempo de la clase. Prácticas que contribuyen a seguir fomentando que los conocimientos en el aula por el docente son verdaderos, dados e incuestionables, no hay espacios para la democratización del saber, repensar en nuevas relaciones sociales dentro del aula, es decir, empezar

a pensar a la escuela en un contexto socio-político y articular la idea de la enseñanza con el ideal plausible de justicia social.

Esta forma de pensar y actuar del profesor formador podría tener su raíz desde los inicios de la creación de la profesión docente, y es que en sus inicios la profesión docente no fue vista como tal, pues el ingreso a ella no exigía mayor preparación académica más que el contar con los elementos básicos sobre primeras letras y cuentas básicas; pidiendo como único requisito el término de la primaria. De esta forma, la paga por un labor docente visto de una forma tan artesanal fue configurando históricamente una gran desvalorización social por la profesión. Esto ha traído consigo que la Escuela Normal no sea atractiva para estudiantes poseedores de otra cierto capital cultural-económico, quienes al tener la posibilidad de acceder a una mejor educación, preparación personal y profesional a lo largo de su vida han decantado por elegir una carrera acorde a sus aspiraciones personales, profesionales y monetarias.

Es interesante analizar cómo la docencia, al ser percibida como menos costosa y sencilla que otras, reduce la profesión docente únicamente a la enseñanza, aprendizaje, evaluación numérica y conductual de conocimientos incuestionables en su veracidad, origen o fin. Y es que, pareciera ser socialmente determinada, incluso por el mismo docente, quien desde el momento que ingresa, valida y legitima este pensar.

Comprendo lo anterior, como un punto nodal en el cómo el docente ve y percibe su profesión, es decir, como el mero proceso de enseñar una habilidad que posee para cumplir objetivos prescritos, evaluar conductas, pensándola más como un acto técnico; desvalorizando así que el acto educativo tiene una gran implicación en el estudio de la sociedad, su reproducción, su política, comunidad, currículo y con ello su interrelación en la configuración de la didáctica, pedagogía, filosofía, psicología, como ciencias que guían y orientan la práctica docente hacia una forma más crítica y pertinente de actuar. Un actuar reflexionado hacia una sociedad más democrata, donde la educación contribuye no sólo a reproducir las estructuras sociales, sino a modificar las condiciones de vida de quien se educa.

Por otro lado, el sueldo junto con las condiciones laborales, curriculares e históricas, tampoco han jugado un rol emancipatorio en la construcción de las Escuelas Normales, en este caso de la CBENQ. La Escuela Normal del Estado de Querétaro no ha sido un lugar atractivo para profesionistas en diferentes ámbitos educativos, con el fin de generar conocimientos e impartir clase. Siendo así que los expertos e intelectuales de la educación, se decantan por impartir sus cátedras en otras universidades públicas/privadas con más renombre; donde sus publicaciones, saberes e investigaciones, parecieran ser desconocidas por el normalismo.

La presente investigación, muestra que los normalistas participantes provienen de una condición y posición social muy particular; hijos de padres campesinos, obreros, técnicos, madres delegadas a labores del hogar, quienes al igual que el padre cuentan con una escolaridad no mayor a la preparatoria, heredando el acceso a una educación, capital económico y cultural. La Normal surge como una alternativa atractiva en sectores sociales de bajo capital económico/cultural, que además fueron factores que influyeron en su ejercicio de libertad por ingresar a la carrera que deseaban en un inicio. Así pues, el ingreso a la institución Normal les garantiza certeza en su ingreso, permanencia y conclusión, para que posteriormente un sueldo fijo, prestaciones y una seguridad de una vejez digna; es así que la Normal, sin duda alguna es elemento nodal en la movilidad social de quien ingrese en ella. A través de este estudio, por medio de la realización de entrevistas y observaciones no participantes puede concluir en cómo el capital humano que ingresa a la Normal es un elemento nodal en el compartimiento de la institución encargada de la formación docente; las prácticas formadoras y su relación que existe entre sus agentes y el currículo, decantan en una cotidianidad normalista. La cotidianidad y formación del profesor normalista ha estado sujeta a pensar lo que otros más han pensado para ellos de manera hegemónica, trayendo consigo la ejecución del pensar basado más sobre su propia experiencia y sentido común que en la reflexión crítica de su labor.

El poder de los diferentes dispositivos con los cuales interactúan han ejercido en ellos una forma de pensar, que posteriormente expresan en su práctica docente; los

cuales han cumplido su principal labor: hacer que el docente piense por sí mismo lo que la élite ha pensado por él; configurando así una cultura escolar en la institución formadora de docentes, la Escuela Normal.

El estudio de esta cotidianidad además de dar elementos para reflexionar sobre la formación histórica del profesor normalista, también da elementos para el estudio de la formación en la era moderna y posmoderna que ha decantado en el comportamiento, roles tales como asesores de tesis investigativas, tutores o la actualización en artefactos digitales.

Como menciona Díaz Barriga (1997), estas tareas no pueden realizarse si los responsables de elaborar los programas de estudio o los docentes no tienen una sólida formación en la disciplina y asignatura que desarrollan. Es por ello que la formación es a partir de prácticas que incluyan sólidos conocimientos prácticos y teóricos verdaderos para que el profesor egresado de ella no sólo sea un prácticum de la educación, sino un crítico, analítico y constructor de ella, situación que la escuela, desde sus órganos directivos y docentes no ven como problema nodal.

Lo anteriormente mencionado se puede constatar desde el control interno político que basa la elección de docentes y que los mismos docentes entrevistados hacen mención, pues éste se ha centrado en suponer que el docente formador electo es apto dominador de la disciplina a impartir y que a su vez éste haga una serie de transformaciones curriculares acorde a las demandas que exigen sus estudiantes, lo que deben aprender, viendo a sus agentes y a la institución vista como el principal pilar en la construcción del proyecto político educativo en la conformación del estado mexicano.

Ante esto, el docente al no contar con los conocimientos teóricos y metodológicos para elaborar un currículo acorde a la cotidianidad, historicidad social que ha vivido dicha institución ha optado por operar el currículo a través de su formación personal y profesional, decantando una ejecución más empírica a través de los patrón de formación que ha recibido, que en la mayoría de los casos sucede en esta misma institución.

Sin duda un problema histórico al cual se ha enfrentado la Escuela Normal, pues al no haber un currículo basado en las necesidades de los estudiantes, historia social y vida institucional de la Normal, específico para los profesores formadores ni personal capacitado para impartir las clases tanto de la especialidad docente como las dirigidas al ámbito educativo, la Normal ha decantado por echar mano de los mismos docentes formados en dicha institución (licenciatura/posgrado), quienes han basado más su práctica desde sus experiencias y patrones de formación, pero quien a su vez no se asume como parte de la crítica a los problemas de la formación docente, pues se suponen ser aptos para darlos por haber cursado posgrados que lo han habilitado de elementos teóricos, novedosos y prácticos para guiar la formación del futuro profesor de educación básica. Así es que impera la necesidad de que la contratación de maestros para impartir asignaturas de un Plan de Estudios deba verse como la incorporación de especialistas de la labor formativa de la normal, conocer las necesidades sociales, económicas, culturales y políticas tanto de quienes ingresan como del medio en el cual se van a desarrollar profesionalmente, tal como lo es la educación básica. De esta forma no solo formar operadores de un sistema dado, sino profesionales críticos de él, que profesen a través de una verdades fundadas su pensar y su actuar en el aula , y no sólo a través de experiencias formadoras que han adquirido en sus clases en la Normal, sus jornadas de prácticas y ejerciendo su labor. De esta forma, evitando caer en ese divorcio histórico a las cuales las prácticas formadoras se han visto envueltas; entre las propuestas educativas y la realidad histórico-social de la profesión, la institución, formadores y formados.

Mencionando lo anterior, la presente investigación, a través de la observación, el rescate de diálogos entre docentes, alumnos y la aplicación de entrevistas pretende aportar elementos para pensar las escuelas normales, sus agentes y cómo se han venido entretejiendo sus historias personales-profesionales para crear una cultura normalista, la cual, hoy más que nunca exige, que a partir de estudiarla reflexionar cómo reformar la educación, plantear que esto solo es posible a través de reformar a sus agentes, es decir; por medio de reformar a las escuelas formadoras, para que

los estudiantes egresados nos identifiquemos más como líder social y profesional de la educación que con un trabajador de ésta. De esta forma, se vislumbra cómo las normales han sido una opción de vida para muchas y muchos estudiantes, su alternativa y por ende su oportunidad para seguir estudiando, encontrar estabilidad económica, seguridad laboral y social, no obstante, su formación ha distado mucho de contribuir en la mejora de su cultura, sino al contrario, por medio de discursos hegemónicos entrelazados por la biografía personal docente, su capital cultural, patrones de formación y misma historicidad institucional, ha servido para reproducirla a través de diálogos, dispositivos de poder y prácticas, dificultando que a su vez, que éste pueda educar al otro en el sentido crítico de su estar siendo en el mundo. Es importante que el Estado priorice la formación del formador, y que tanto el formador como el formado sean capaces de almacenar conocimientos y hechos que permitan una cultura mejor a través de un currículo basado en verdades ya descubiertas, para que a su vez, puedan contraponerse con la realidad del aula, dialogar las tensiones y buscar alternativas no supeditadas a lo prescrito por la autoridad, sino nacientes de su propia intelectualidad, creando otra cultura escolar. Por lo que se hace necesario abrir espacios de diálogo entre los profesores formadores dentro de la Normal, para que dialoguen y reflexionen sobre su práctica educativa ejercida, sus patrones de formación y esta relación histórica entre lo que dicta la norma oficial en el currículo nacional y lo que vive día con día en el aula, que favorezca la reflexión sobre el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes que están generando o no, vinculado al desarrollo del ejercicio áulico al momento de revisar autores, contenidos, estrategias, metodologías, etc., para que a su vez permita fortalecer esta área de oportunidad identificada.

Referencias:

Abrams, P., Gupta, A. y Mitchell, T. (2015). Antropología del estado. México: Fondo de cultura económica.

Angulo, G. (enero-abril de 2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. En Revista De Investigación , Nº 75. En: <http://ve.scielo.org/pdf/ri/v36n75/art02.pdf>

Apple, M. (1979). Ideología y currículo. Ediciones Akal, S.A.

Arnaut Salgado, A (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México, cide.

Bourdieu, P. Las estrategias de reproducción social. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carrizales, C. (1986). La experiencia docente: Hacia la desalienación de la práctica docente. Linea: México

Cruz, O. (2013). "Políticas para las Escuelas Normales: Elementos para una discusión" En La Escuela Normal Una mirada desde el otro (págs. 51-81) (Vol. 1) México: IISUE investigación.

Díaz Barriga, A (1997). Didáctica y currículum. México: Paidós

Ducoing, P. (2005). Sujetos, Actos y Procesos de Formación (Vol. 8). México: Grupo Ideograma.

Ducoing, P. (2013). La Escuela Normal Una mirada desde el otro (Vol. 1). México: IISUE investigación.

Durkheim, E. Educación y sociología. México: Colofón.

Edelstein, G. (s/f). Práctica docente en Diccionario Iberoamericano de filosofía de la.

educación. En: <https://www.fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=P&id=8>

Ferry, G. (1990). El trayecto de la formación. México: Paidós.

Figueroa, L. (2000) "La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, núm. 1, vol. XXX, 1er trimestre, México.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y representaciones, 201 - 229. En: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010

Galván, L (septiembre-diciembre de 2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). História da Educação, 16(38), 43-62. En: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592012000200003

Gastón, M. y Navarro, J. (2015). Cómo entender la formación docente. Movimiento. N°2. Universidade Federal Fluminense Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação

Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI editores.

Ibarra, L.(enero-junio de 2015). Hegemonía: Simurg, intelectuales, cultura y educación. (U. A. México, Ed.) Culturales, III(1), 9-47.

Jiménez, M. Y Perales, F. (2007). Arpendices de maestros La construcción de sí. Barcelona-México: Pomares S.A.

Litwin, E. (2015). El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.

Marx, K. (1974). La ideología alemana. México: Ediciones de Cultura Popular

Navarrete-Cazales, Z. (julio-diciembre de 2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. Historia de la Educación Latinoamericana, 17(25), 17-34. En: <https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>

Rockwell, E. (mayo de 2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. Cuadernos de antropología social, N°49. En: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf

Rockwell, E. (2008). La experiencia etnográfica: una antropología histórica de la educación, Buenos Aires: Paidós.

Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, N°4.

van Dijk, T. (1996). Discourse, power and access. En C. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (págs. 84-104). London: Routledge.

Yurén, M. (2008). *La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores*. 2a ed. México: Trillas 2008.

Anexos

ANEXO I

Entrevista

Categoría: Biografía personal y profesional del profesor normalista




1. ¿Cuántos integrantes son en su familia?, ¿cuántos hermanos/as tiene? O, ¿es hijo único?
2. Sus padres, ¿a qué se dedican? ¿qué nivel de escolaridad tienen?
3. Sus hermanos, ¿se dedicaron a ser maestros o a otra profesión? ¿Qué grado de escolaridad tienen?
4. ¿Por qué decidió entrar a la escuela normal y estudiar para ser maestro de educación secundaria? ¿En qué normal estudió y por qué de esta asignatura?
5. ¿Cuál es su grado de profesionalización?
6. En su juventud, ¿cuáles eran sus deseos personales y profesionales? ¿Sus hobbies, prioridades y metas?
7. ¿Antes de ingresar a la normal quería estudiar otra carrera? ¿Por qué no se logró? ¿Estudiar para profesor fue su única opción, por qué y para qué?
8. ¿Cómo fue que accedió a dar clases en la normal? ¿Qué filtros académicos necesitó para ser candidato a ser profesor normalista?

9. ¿Cuál es/era su función dentro de educación directivo/docente? ¿Qué implicaba (retos, responsabilidades, acciones) ser docente/directivo en educación básica?

10. ¿Cómo logró acceder a ganar su plaza de directivo/docente, y qué cree que fue elemental en su formación como normalista para tal objetivo?

ANEXO II

Matriz

| Problema | Pregunta de investigación | Dimensión de análisis (práctica docente) | Concepto | Categorías | Descripción | Subcategorías | Temas a indagar |
|---|--|--|--|--|---|---|--|
| Las prácticas docentes del profesor formador en la escuela Normal | ¿Cómo son las prácticas del profesor formador en una escuela Normal? | <p>Elsie Rockwell (2018): La práctica docente como la cotidianidad del quehacer docente. Esta cotidianidad está regida por las normas oficiales- estatales (currículo oficial), las cuales marcan y determinan lo que se espera que el docente realice en términos de lo normativo, son funciones conocidas e intencionadas por todos los participantes (educador-educando) en la vida escolar.</p> <p>Por otro lado, la cotidianidad a partir de la norma real se refiere a las actividades rutinarias con maestros, maestras y alumnos, así como las actividades con la comunidad escolar. Esta norma abarca todo el trabajo cultural (no solo el prescrito) que realizan tanto maestros como estudiantes (y otros), y que es parte integral de la reproducción social, en sentido amplio, también aporta una visión de lo educativo que destaca las tácticas que utilizan las personas en su quehacer diario, frente a las clasificaciones homogéneas, las normas absurdas y los mecanismos institucionales que intentan ordenar y controlar la vida escolar; a esto le llamaré currículum oculto.</p> <p>Del mismo modo el concepto de práctica docente, que aporta Rockwell desde la etnografía educativa contribuye a indagar sobre la relación del currículum oculto con la biografía personal y profesional del docente.</p> | <p>Currículum oculto: Normas, creencias, valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que la escuela hace ver de forma natural y que estructuran rutinas y las relaciones sociales en la escuela y la vida en las aulas. Donde además los alumnos presentan una perspectiva de conflicto ante valores y, creencias no declarados dentro del aula, lo que coadyuva a mantener el poder y la racionalidad en una sociedad.</p> | Biografía personal y profesional del docente | Biografía personal y profesional del docente: sus valores, preposiciones, significados, creencias, valores, concepciones sobre el acto de educar y la formación del futuro formado, es decir, elementos que contribuyen a interpretar lo que expresa en su cotidianidad (currículum oculto) y ante las normas estatales-oficiales. | <ul style="list-style-type: none"> -Acceso del formador normalista al normalista -Acceso del formador normalista al normalista -Formación profesional -Experiencia laboral | <ul style="list-style-type: none"> - Capital económico y cultural del profesor normalista -Motivos/razones de ingresar a la cultura normalismo -Nivel de profesionalización /grado de estudio -Experiencia en educación básica o en la cultura normalista |
| | |  | | Ejercicios de poder | <p>El dominio es el ejercicio legítimo del poder; este poder básico consiste en el acceso privilegiado a recursos sociales escasos, tales como la fuerza, el dinero, el estatus, la fama, el conocimiento, la información, la cultura, o incluso varias formas del discurso público y de la comunicación (van Dijk, 2003).</p> <p>Los ejercicios de poder y dominio se ejercen a través de prácticas y discursos con mensajes ideológicos de los agentes de una sociedad dan forma y contenido al conocimiento cultural local; como lo son las escuelas, sirviendo como medio para controlar formas de actuar y pensar de sus agentes (maestros y alumnos).</p> <p>De este modo, el alumno reacciona ante estos ejercicios: falsifica su conducta para conformarse al sistema de recompensas existentes dentro de la cultura escolar.</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Desigualdad -Resistencia -Reproducción -Conocimiento local de la escuela -Construcción social y cultural normalista -Significados sociales que sostienen la colectividad normalista -Vinculación entre significados culturales y control en la institución | <ul style="list-style-type: none"> -Dominio: Ejercicio legítimo del poder - Cultura escolar (conjunto de valores, creencias, significados representaciones compartidas sobre el trabajo docente, así como las prácticas de los miembros del colectivo escolar) -Prácticas de desigualdad entre maestro-alumno y alumno-alumno dentro del aula - Actitud del alumno ante la autoridad - Roles dentro del salón de clases maestro-alumno y alumno-alumno propiciados por el docente -Regulación del maestro en las conductas y acciones del alumno - Juicios de valor del maestro hacia el alumno (evaluación) - Enseñanza y validez del conocimiento curricular y la relación de maestro y del alumno con él (verdades absolutas) -Control de acciones, conocimiento, opiniones y mentes de los grupos a través de discursos y prácticas -Discursos y prácticas ideológicos enunciados del docente (discursos que influyen indirectamente en otros discursos) |
| | |  | <p>UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO FACULTAD DE PSICOLOGÍA</p> <p>CARTA DE CONSENTIMIENTO</p> | Características del aula virtual | Elementos que constituyen al aula virtual como el nuevo espacio multicultural donde se llevan acabo las clases. | <ul style="list-style-type: none"> -Características del aula virtual - Cotidianidades de la práctica docente - en el aula virtual - Interacciones y roles entre maestro-alumno y alumno-alumno | <ul style="list-style-type: none"> -roles dentro del aula sobre la n del tiempo virtual (inicio, o y término de sesión) -ión de tareas y trabajos iones del alumnado -Interrupciones e interrupciones virtuales -Interrupciones inesperadas - Impersonalidad de la práctica docente |
| | |  | | | | | |

Anexo III

Nombre del o la entrevistado/a _____

Usted ha sido invitada para participar en el proyecto de investigación titulado:
Formación Normalista

Esta investigación está avalada por la Universidad Autónoma de Querétaro.
La persona responsable de la realización de la misma: Luis Daniel Torres Gómez

Su participación es muy importante, sin embargo es necesario que conozca el objetivo del proyecto y se esclarezca cualquier duda que surja.

Esta investigación pretende, con base a la observación; indagar y describir cómo son las practicas docentes del formador de formadores. En las cuales se pretende observar las interacciones sociales dentro del aula, así como los saberes del maestro como sujeto construidos a través de su historia y el proceso de transferencia dentro de esta misma interacción maestro-alumno.

El instrumento de recolección de información es la observación no participante, mediante observación virtual no participante a a través del estudio de caso. Así como de entrevistas individuales, semiestructuradas con base a las observaciones. La técnica de entrevista tiene el carácter de una conversación que sigue libremente su curso. Los temas que se abordarán son exclusivamente relacionados con el propósito de la investigación, explicitado.

El registro se hará a través de la mera la observación, grabación de audio y el apunte de notas. Del mismo modo se hará a través de algunas entrevistas. Es por lo que se solicita su autorización para grabar únicamente en audio, acción que no tiene otra finalidad que registrar la información para su posterior transcripción. La grabación se identificará con un número y fecha de realización, en ningún caso con su nombre.

El investigador responsable, está capacitado tanto para realizar entrevistas, como para manejar la información con toda confidencialidad. Si usted accede a participar le garantizamos que:

- No se utilizarán datos personales que permitan ubicar a las participantes.
- Para el procesamiento de la información se asignarán números o letras, de modo tal que no será posible la identificación de las participantes en el estudio.
- En la redacción de informes de investigación y publicaciones que deriven de este estudio, se aludirá a quienes brindaron información como: acepciones posibles que recibirán los sujetos-objeto de investigación (por ejemplo, sustantivos genéricos).

Su participación es completamente voluntaria. Si durante la entrevista siente incomodidad o molestia al contestar alguna pregunta, puede declinar contestarla. Así como puede solicitar que se interrumpa o se dé por finalizada la entrevista en cualquier momento.

Usted no recibirá un beneficio directo por su participación. Sin embargo, la información que gentilmente comparta, posibilitará incorporar otras perspectivas, otros componentes, otras miradas para reconocer y comprender fenómenos socioeducativos.

Datos de localización y contacto

RESPONSABLE:

Luis Daniel Torres Gómez

luis_daniel02@live.com.mx

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN

Entiendo que mi participación es voluntaria y que tengo el derecho de no aceptar participar en el proyecto y/o retirarme de éste, si así lo decido.

Su firma indica su aceptación para participar voluntariamente en el presente estudio.

He leído la información aquí escrita, se me ha permitido preguntar al respecto y se me han aclarado las dudas que haya tenido.

Se me proporciona una copia de este consentimiento, que a la vez me aclara y recuerda los compromisos adquiridos. Libremente y sin presión alguna doy mi consentimiento para participar en esta investigación.

Fecha_____

Firma

Participante en la investigación

Firma

Investigador responsable