

Aprendices de maestros

La construcción de sí

María de la Luz Jiménez Lozano

Felipe de Jesús Perales Mejía

*Pedagógica
Mexicana* 



EDICIONES
POMARES


UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL


Coahuila
El Gobierno de la Gente
Secretaría de Educación
y Cultura

María de la Luz Jiménez Lozano
Felipe de Jesús Perales Mejía

Aprendices de maestros

La construcción de sí

Ediciones Pomares, S. A.
Barcelona — México

El presente libro es el resultado de una investigación que ha sido apoyada por el CONACYT en el Proyecto CONACYT-SEP/SEByN 2003 C01-9 «Proyectos de construcción de la profesionalidad docente», que los autores agradecen expresamente.

©2007, Ediciones Pomares, S. A.
c/ María Aguiló, 88, 1.º, 1.ª
08005 Barcelona
E-mail: edicionespomares@yahoo.es

ISBN: 84-87682-85-5

Querida lectora, querido lector: Gracias por haber comprado este libro. Quisiéramos recordarle que hacer fotocopias de todas o algunas páginas de este volumen no sólo es ilegal, sino que, además, causa un efecto contraproducente para todos: dificulta a las editoriales el seguir publicando este tipo de libros, al disminuir sus ventas y empobrece de ese modo el nivel cultural general de la edición en español, de modo que, a la larga, también usted mismo se verá perjudicado. Tenga la seguridad de que al comprar este libro está contribuyendo al desarrollo general de la edición en español y a iniciativas culturales como la presente, que permiten poner en sus manos el presente libro. Le deseamos que disfrute con su lectura y le quedamos agradecidos.

EL EDITOR

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares de la misma mediante alquiler o préstamo público.

Impresión y encuadernación:
Grupo Edición, S.A. de C.V.
Xochicalco 619, Col. Vértiz-Narvarte, 03600 México, D.F.

Agradecimientos

Este libro es, en su propia construcción, acontecimiento y diálogo. Los primeros borradores no sólo reunieron nuestras reflexiones y discusiones particulares sino que, puestos sobre la mesa ante los sujetos de la investigación, las interlocuciones que generaron fueron trazando las rutas de navegación en las que escribíamos y rescribíamos acerca de los encuentros y los sucesos vividos.

En primer lugar, agradecemos a los maestros de las escuelas normales y a los estudiantes, profesores en formación, quienes aceptaron colaborar en la reconstrucción de sus experiencias en el último grado de la licenciatura en Educación primaria; asimismo, a los profesores de las escuelas primarias que acompañaron a los aprendices de maestros en su inmersión al trabajo docente. La reserva en la que mantenemos sus nombres responde al compromiso de confidencialidad establecido desde la presentación del proyecto. No obstante, esto no impide que reconozcamos su disposición a colaborar, sus afanes en lo que hacen y la generosidad para concretar la publicación.

Agradecemos también a María Otilia Ayala Arredondo, Alejandra Castillo Rodríguez, Teresa de Jesús Torres Carlos y Rosa María Covarrubias Castro por su apoyo en la realización de entrevistas y en la minuciosa tarea de transcripción de grabaciones y registros. Por aceptar nuestra prolongada estancia, nuestro agradecimiento a los directivos de las escuelas normales y en especial a quienes dirigen la Unidad Torreón de la Universidad Pedagógica Nacional, Daniel Martín Romero y Juan Ordaz Llanas, por el apoyo para los desplazamientos y su comprensión hacia un trabajo profesional no circunscrito al horario regular de oficina.

Prólogo

Aprendices de maestros: la construcción de sí, es un viaje a los procesos de construcción de la profesionalidad docente por el que nos conducen diestramente María de la Luz Jiménez Lozano y Felipe de Jesús Perales Mejía hasta alcanzar niveles de profundidad que rara vez se observan en las investigaciones sobre la formación de los nuevos profesores en México. En el trayecto acompañamos las reflexiones y experiencias de profesores y alumnos de 7.º y 8.º semestres de la licenciatura en Educación primaria en dos escuelas normales del estado de Coahuila: la escuela A, creada como expresión del poder sindical, y la escuela B, símbolo de la vanguardia normalista. Igualmente forman parte del trayecto las consideraciones y expresiones de los docentes de las escuelas primarias, tutores de los aprendices de maestros, cuando realizan las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo docente, que constituyen parte del programa formal conforme al plan de estudios. La investigación directa se realizó con 188 sujetos en total.

El análisis de los testimonios de los jóvenes estudiantes, el registro etnográfico de los intercambios entre sus asesores y tutores, las reflexiones que expresan en los talleres utilizados como grupos de enfoque, las observaciones de clase, el análisis de 32 trabajos recepcionales y la observación de 20 exámenes, así como una encuesta previa sobre la percepción de sí mismos, constituyen el fluido impresionantemente rico en sustancia pedagógica por el que transcurre la lectura. Ésta se complementa con la referencia a una serie de documentos institucionales y pautas normativas, orientaciones y exigencias: desde los planes de estudio de la licenciatura en Educación primaria y las propuestas del Programa para la transformación y fortalecimiento académico de las escuelas normales, hasta las investigaciones o evaluaciones previamente realizadas por otros investigadores.

Los enfoques teóricos, bien identificados y bien contruidos, derivados de Bourdieu, Foucault, Popkewitz, Hargreaves, Pérez Gómez, Tenti y los mexicanos que han estudiado el tema, Alberto Arnaut, Ruth Mercado y

Rosa María Torres, complejos y a veces incluso difíciles de aprehender permitirán, sin embargo, circular a lo largo del trayecto.

Navegamos de esta manera por las representaciones sociales y experiencias que llevan a los alumnos a elegir la profesión docente: el disfrute del trabajo con los niños, la identificación temprana con la docencia, las disposiciones familiares como modelo y contexto, la vocación de servir o simplemente la necesidad y la oportunidad. A estas representaciones iniciales se enfrentarán posteriormente los patrones de orientación concreta, las incertidumbres y los saberes necesarios en la medida en que realicen sus prácticas intensivas y se formen con otros profesores y tutores, se relacionen con los planes y programas de estudio, con las condiciones de trabajo docente, con las intervenciones de los directores o con los padres de familia.

Posteriormente se analiza a fondo el recorrido de los aprendices de maestros por las diferentes estrategias y mecanismos que conducen a su formación. Para comprender bien este recorrido, los autores nos sumergen en las experiencias del trayecto profesional de los tutores y los asesores que conformarán el repertorio de recursos que pondrán en juego para guiar al aprendiz: cuáles son sus formas de trabajar y cuáles las preocupaciones que los aquejan al cumplir con el compromiso que representa la formación de nuevos profesores, responsabilidad compartida entre asesores y tutores, en la que los asesores están facultados «para formar y reformar» aunque todos quedan gobernados por las condiciones de trabajo docente y por otras razones sutiles «atribuidas al contexto», sobre las que no hay acción posible.

La meta de los jóvenes es producir el documento recepcional. «La escritura de sí en el contexto del trabajo docente», como lo llaman los autores en la tercera parte del estudio. Ahí cabe la posibilidad de que al «formarse como profesores definan los trazos respecto de los cuales trabajar sobre sí mismos». Pero igualmente se deja sentir el enorme peso de la propuesta curricular y el apego al diseño del Libro del alumno, relaciones en las que priva la dependencia y la sujeción al currículo y a las expectativas de los tutores y de los asesores.

A lo largo de todo el texto se contrastan los requisitos institucionales y las regulaciones sobre lo escolar, con las trayectorias profesionales y las experiencias de asesores y tutores y con los imaginarios de los maestros en formación. El objetivo de todo ello es problematizar el campo de la formación docente e identificar orientaciones diversas: la posición retrospectiva sobre la manera como *deben ser* formados los futuros docentes y la posición prospectiva que hace énfasis en los cambios sociales y *la necesidad de reestructurar* los procesos de formación hacia las exigencias del cambio.

La investigación no toma una posición clara al respecto, «no se formulan juicios de valor sobre las prácticas en las que se concretan las propuestas de

reforma a la educación normal». Los tutores, los asesores y los profesores-estudiantes son vistos como sujetos históricos que participan en la elaboración del campo de acción. El análisis tan detallado de las relaciones y percepciones de los profesores-estudiantes y la construcción compleja de cada uno de los párrafos del libro, en donde los autores hacen un despliegue minucioso de toda esa vasta y compleja información recuperada, acompañada de comentarios y reflexiones muy sutiles y puntuales junto con continuos subtítulos sumamente sugerentes, obligan a un estudio muy minucioso del texto y a que cada lector construya los referentes con los que pueda evaluar todo lo que pasa en ese proceso de formación desarrollado en dos escuelas normales.

Uno de los mayores desafíos que enfrenta la educación nacional es el de lograr una nueva profesionalización de los maestros. En la propuesta recientemente publicada por el Consejo de Especialistas de la Educación, del que formo parte, *Los retos de México en el futuro de la educación* (2006), definimos esta nueva profesionalización a partir de cuatro elementos: «a) el dominio sobre un campo profesional cada vez más complejo, que integra el conocimiento en sí y la manera de enseñarlo; b) la capacidad de reflexionar y evaluar el desempeño propio y de innovarlo y mejorarlo con base en la motivación intrínseca; c) una ética profesional renovada que sustente el compromiso, el desempeño responsable y el rendimiento de cuentas, y d) la organización profesional (no únicamente sindical) necesaria para incidir a escala colectiva en las decisiones educativas...» (pág. 83).

El libro de María de la Luz Jiménez Lozano y Felipe de Jesús Perales Mejía, «al problematizar las pautas de gobernación en la que se constituyen los profesores, tiene que ver con las posibilidades de interrogar las prácticas sobre principios y reglas que las guían...y nos ayuda a comprender la magnitud de la tarea cultural, de transformación de *habitus* profundamente arraigados, y no sólo de «tecnología política», que es necesario emprender, por lo menos en lo que respecta a la formación de los nuevos profesores.

MARÍA DE IBARROLA
Diciembre de 2006

Introducción

No veo dónde se encuentra el mal en la práctica de alguien que, sabiendo más que otro, le dice lo que hay que hacer, le enseña, le transmite un saber y le comunica una técnica. El problema más bien consiste en saber cómo se evitarán en dichas prácticas, en las que el poder no puede dejar de jugar y en el que no es malo en sí mismo, los efectos de dominación que hacen que un niño sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro, o que un estudiante se halle bajo la férula de un profesor autoritario. Creo que es preciso plantear este problema en términos de reglas de derecho, de técnicas racionales de gobierno y de *ethos*, de práctica de sí y de libertad.

MICHEL FOUCAULT

Las reformas a la educación a nivel mundial, como estrategias y efectos de la interdependencia de las economías internacionales y dinámicas del conocimiento, constituyen despliegues de poder en la estructuración de la vida social. Representan la construcción de nuevas reglas para enfrentar racionalmente un futuro incierto en un nuevo escenario en el que los estados nacionales (en su propia reestructuración) viven transformaciones culturales y las rupturas en la producción y reproducción del conocimiento. Las reformas, como construcciones históricas, se objetivan en líneas de acción política tendientes a reconfigurar la organización de las prácticas culturales en las instituciones educativas y producen subjetividades; la promesa en torno a la que se juega anima las aspiraciones de incorporación a la dinámica mundial y al acceso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información para enfrentar e impulsar el cambio.

En el ámbito de la formación de docentes, desde mediados de los años ochenta en diversos países (Australia, Finlandia, Islandia, España, Suecia, Reino Unido y Estados Unidos, por citar algunos ejemplos) se han promo-

vido nuevas formas para regular la profesión docente a través de dispositivos que valoran, certifican y controlan los procesos de formación: nuevas legislaciones y la creación de instituciones de certificación y desarrollo de la investigación educativa que buscan reconfigurar las prácticas de enseñanza y la subjetividad de los agentes que las concretan (Popkewitz y Pezra, 1996).

En cada país, las líneas de acción política articulan las particularidades de su conformación histórica y los proyectos político-culturales, y son cruzadas por las pautas discursivas y las «opciones» que promueven el cambio y la incorporación a las redes de intercambio mundial. Los efectos creados por las nuevas reglas sobre los procesos de formación alentaron la producción de nuevos imaginarios sobre el ser docente y el ser profesional (Popkewitz, 1996; Whitty, *et. al.*, 1999). La convergencia en las regulaciones generalizadas, como alternativas viables a los problemas y circunstancias locales, es una propuesta inducida en la lógica de las condiciones globales e impulsada a través del emblema de la calidad.

En la búsqueda de la calidad, las reformas para la formación del profesorado califican y clasifican cualidades y atributos del nuevo profesor; las categorías y distinciones impulsadas, como el desarrollo de competencias, la transformación de prácticas, la colaboración y la autonomía, generan efectos que modelizan (hacia el cambio necesario) la subjetividad de los agentes sociales, en el sentido de definir lo que es, lo que debe buscarse y lo que han de realizar en sí mismos para constituirse en profesionales.

Los discursos persuasivos de las reformas, como tecnología de poder y portadores de un nuevo saber, impelen a los docentes con respecto al hacer y al desear, y sugieren lo que es «necesario cambiar». Las prescripciones para la acción enfocan problemas y acontecimientos de la vida cotidiana en las instituciones. En sí, sitúan a los docentes como impulsores del cambio necesario para afrontar las contingencias históricas en el proceso de integración cultural y la competitividad económica.

La reconfiguración de las prácticas culturales

Entre las tendencias que han sido orientadoras de las reformas recientes, las pedagogías de la reestructuración escolar articulan patrones de gestión al profesionalismo de los agentes escolares (Elmore, 1996). El modelo propone la reestructuración del salón de clases y de la escuela conforme a la introducción del mejor conocimiento disponible; es decir, plantea el cambio en la escuela a partir de la reestructuración de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la introducción de métodos aceptados para la verificación empírica y el

dominio de conocimientos científicos. La mejora, asegura según esta racionalidad, se da mediante el empleo de tecnologías aplicadas para cambiar la docencia y la administración de recursos.

Propone una estructura organizativa en las escuelas que aumente la probabilidad del uso de las tecnologías para garantizar mayor eficacia administrativa y mayor eficacia en la enseñanza. Situar el cambio de la enseñanza en el uso de las tecnologías y la construcción del conocimiento de los agentes escolares remite a lo que algunos califican como constructivismo exógeno (González, 2001). Sin embargo, el modelo predominante en las recientes formulaciones de las políticas educativas es el del profesionalismo (Hargreaves, 1996; Gimeno, 1996) el cual supone que el conocimiento escolar combina el conocimiento sistémico y el crítico. El primero está basado en la investigación, el segundo en las destrezas, los valores y las propensiones de los docentes para influir en la dinámica escolar y en los elementos básicos de las prácticas (materiales, tiempo, tareas, compromisos, etc.). Una estructura escolar que fomente en los maestros la búsqueda y el acceso al conocimiento garantizaría la mejora cualitativa de los procesos y los resultados. Este modelo propone promover el control colegiado de los profesores y una mayor autonomía en la práctica (Fullan, 1996; Torres, 2000).

El desplazamiento a una racionalidad que pone énfasis en la colegialidad en la toma de decisiones viene acompañado por un reconocimiento en la necesidad de introducir la gestión externa como apoyo a la mejora de la escuela, lo cual significa redefinir las pautas de relación entre las escuelas y los profesores con el Estado, con otros profesores, con los padres y alumnos, y con los demás agentes escolares (Jiménez, 2003a). El modelo profesional confiere autoridad a los maestros en relación a su condición de especialistas, pero conlleva mecanismos de responsabilidad compartida a través del criterio de dirección colegiada y evaluación permanente que pueden observarse como característica promovida por las políticas de formación del profesorado. La orientación a capacitar a los colectivos escolares para resolver problemas del centro escolar, organizadamente y con relativa autonomía, reúne las tradiciones del desarrollo profesional de los profesores con la atención a los aprendizajes tratando de atender procesos y productos. Hay una búsqueda por construir la imagen de escuelas como comunidades donde debe dominar la colegialidad, el trabajo conjunto y los valores compartidos que configuran una visión sobre la misión de la institución.

El profesionalismo de los profesores, en esta perspectiva, es definido por una mayor intervención en el gobierno de la escuela, asumiendo cuestiones esenciales y significativas con el contexto local y en la mejora de las condiciones organizativas en las que se realiza el trabajo docente. La profesionalidad de los profesores se define en los entrecruzamientos entre un

compromiso social que cumple con la presentación de resultados y una competencia que se demuestra en la satisfacción de los estándares de calidad que tienen un referente externo: unos casos provenientes de las estrategias de control de la administración y otros de la exigencia de los consumidores.

En este sentido, y en dirección del desarrollo profesional, la autonomía de los profesores supone la capacidad para apropiarse del conocimiento experto y utilizarlo como recurso para formar y formarse. El modelo reivindica la idea de la escuela como comunidad profesional y la necesidad de valoración social de los maestros. La condición de profesionalidad para los profesores se define en su compromiso y su capacidad para enseñar y responsabilizarse del aprendizaje de los alumnos (*cfr.* Sykes, 1996; Hammond y McLughlin, 2003). La autoridad profesional hace referencia a un profesionalismo concebido como compromiso con la reflexión y la investigación sobre la enseñanza, base de un desarrollo continuo del conocimiento y de la práctica y la innovación.

Concretar un desarrollo profesional a partir de estas prácticas, más que un compromiso personal y una orientación socializante, exige apoyo organizativo; de ahí que se perciba a la colegialidad y al fortalecimiento de relaciones entre maestros como la base para construir un modelo de profesional, respaldado por la propia autoridad y la experiencia del maestro. En este sentido actúa como un profesional reflexivo (Schön, 1988), cuyas bases conllevan a la apropiación de su trabajo y a la participación en la generación y apropiación del conocimiento en y acerca de su trabajo. El profesional crítico, además del dominio de un conocimiento profesional, actúa en un sistema valorativo que orienta las decisiones como criterios normativos de un desempeño profesional éticamente comprometido (Contreras, 1997).

En México, las reformas educativas actuales, como políticas del Estado y prácticas de gobierno tanto para la educación básica (SEP, 1992) como para la formación inicial del profesorado (SEP, 1997), postulan la profesionalización de los docentes como condición, propósito, efecto y estrategia para concretar el cambio planeado y orientar el futuro incierto en el contexto de globalización económica e integración cultural.

Las políticas educativas y los proyectos institucionales que las concretan colocan en el centro a los profesores como generadores del cambio educativo, formuladores de estrategias de innovación, colaboradores en la definición de planes de acción para transformar, transformándose ellos en sujetos comprometidos en su formación y profesionalización. Los discursos que sostienen las directrices políticas hacia la profesionalización docente, además de promover la cualificación y clasificación de los atributos del nuevo profesional, sugieren las transformaciones que los docentes han de realizar en sí mismos para conseguirlas.

para sí mismos el deber ser profesional. En este sentido, los significados que los profesores han construido no constituyen una unidad homogénea que corresponda a discursos políticos o a referentes pedagógicos hegemónicos como si se tratara de traducciones literales, puesto que como sujetos históricos las estructuras interpretativas, pasadas y presentes, les permiten orientarse y participar en la organización del campo de acción de sus prácticas. *Habitus* que traza posibilidades de inteligibilidad en el presente a partir de la reconfiguración de los imaginarios sociales que han constituido la profesión y las disposiciones y sensibilidades hacia éstos como pautas identitarias.

El contexto de la investigación

Las prácticas institucionales y las tradiciones pedagógicas contribuyen a configurar condiciones concretas en las que los discursos y las propuestas de transformación cobran formas específicas; particularmente en el contexto en el que se realizó el estudio: en dos escuelas normales en el estado de Coahuila. La primera, centenaria; la segunda, emblema del poder sindical en el campo de la formación de docentes en el estado. Las filiaciones se producen en dos ámbitos: la tradición y el sindicalismo. Las divergencias más evidentes son el regionalismo y la diversidad de las trayectorias con las que se incorporan los docentes a estas instituciones. No obstante, comparten la matriz fundacional del significado que posee el normalismo: enseñar a enseñar.

En México, la creación de la escuela Normal constituyó para el gobierno el recurso para concretar una reforma pedagógica dirigida a uniformar la enseñanza primaria y a controlar la formación de profesores. La racionalización institucionalizada con la escuela normal definió nuevas «cualidades» de la profesión: de la valoración de la experiencia, la habilidad práctica y el saber sobre los contenidos pasó a la valoración de la razón, el conocimiento «científico» o saber constituido y «objetivado» por las ciencias, y el saber teórico-práctico sobre la enseñanza.

Con la ampliación de la cobertura en educación primaria, la diversificación de la población atendida y la formación de profesores para ello, la influencia de la pedagogía pragmática y centrada en el niño fue desplazando a la tendencia científicista en la formación de profesores. Los programas de formación de las normales introdujeron cambios en las representaciones sobre la profesión. La identidad profesional, según plantea Arnaut (1996) va conformándose con la exaltación de cómo enseñar. El profesor es el que sabe cómo enseñar. Enseñar a enseñar es la función de las normales.

En las tramas que la historia ha configurado, la conformación del sistema de educación pública, particularmente en el estado de Coahuila, expresa las dinámicas nacionales. Proceso en el que la referencia a la escuela Normal es obligada puesto que desde ella se reordenó la escolarización en el Estado.² A principios del siglo XX, la recién creada Dirección General de Instrucción Primaria (DGIP) y la Dirección de la Escuela Normal de Coahuila se concentraron bajo un mismo titular. La Ley de Instrucción Primaria de la entidad fue formulada con el propósito de regular en todos los establecimientos escolares tanto la organización de los servicios como los métodos de enseñanza y los planes y programas de estudio.

Una vez creada la primera reforma, la DGIP exigió la habilitación práctica para los profesores y privilegió el título para la incorporación de profesores a las escuelas oficiales. Para generalizar los principios de la escuela activa se reglamentaron las conferencias pedagógicas, las exposiciones de trabajo, los exámenes públicos. La academia de profesores de la escuela Normal dictaminaba los libros de texto propuestos para la enseñanza primaria, emitía circulares y ordenanzas para que a través de los inspectores se instruyera a los profesores y organizaba demostraciones sobre los nuevos métodos para la enseñanza.

A partir de la creación de la Escuela Nacional de Maestros, la escuela Normal del estado adoptó los planes de estudio nacionales. Resulta significativo que, en cambio, las leyes reglamentarias conservaron los ordenamientos sobre la organización escolar y la disciplina como soportes de la «buena» práctica escolar tanto para la escuela Normal como para las escuelas anexas y los internados. La acción reguladora de la Normal produjo escuelas modelo y suponía su extensión hacia las demás, por lo menos para las de cabeceras municipales. Con la penetración federalista, los signos distintivos de la formación de profesores de élite se afirmaron. Más tarde, con el poder sindical sobre el normalismo y las carreras docentes conseguido hacia 1980, otras distinciones matizaron los imaginarios sobre el ser maestro y ser profesional.

En estos desplazamientos y tránsitos, el «deber ser» sobre la «disciplina», el «cumplimiento» con las prescripciones curriculares y la «seguri-

2. Según fichas biográficas (sin clasificar), la influencia de un selecto grupo de maestros y graduados que acudieron becados por el gobierno del estado a realizar estudios en la escuela Normal de Bridgewater del estado de Massachusetts en Estados Unidos dirigió la reestructuración y la administración del sistema durante las primeras décadas del siglo XX, e introdujo cambios en las pautas pedagógicas y el saber sobre la enseñanza. El primer director general de instrucción primaria, Andrés Osuna, organizador del ramo a principios del siglo XX, formaba parte de este grupo. Otros profesores se reincorporaron a la planta docente de la Normal o de la Escuela Anexa.

dad» alimentada unas veces por el «dominio» del método y otras por el del contenido (o por ambos) se fueron fortaleciendo y presentaron matices particulares con las reformas y los discursos que les subyacen.

Historia reciente en la formación de los docentes

La historia del presente puede reconfigurarse a partir de tres hitos desde los que localizamos líneas y nodos de articulación en los procesos actuales de formación de profesores. Uno de esos hitos en el proceso de conformación de la docencia como profesión quedó marcado por la exigencia de incorporar la educación normal al nivel profesional mediante la ampliación del ciclo profesional de tres a cuatro años. Se buscaba, se dijo, promover la concepción de formación para la docencia como profesional-terminal, así como formar en un marco de cultura general que asegurara a los profesores el dominio de los distintos contenidos escolares. El qué enseñar vinculado al cómo enseñar.

Entre las reformas a la educación normal en el período de 1972 a 1975, la Ley Federal de Educación (1973) definió al maestro como promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Los programas de formación y actualización de profesores priorizaron los aspectos técnicos del proceso; fueron altamente estimados los cursos relacionados con los contenidos específicos y su didáctica, las técnicas grupales y uso de los medios (núcleos del planteamiento de tecnología educativa), así como los referidos a la planificación y control de los procesos didácticos (Jiménez, 1996; Jiménez y Perales 1999). Para toda la actividad institucional se enfatizaba la planeación como condición de eficiencia, se definió al profesor como un sistémico planificador y preparador de ambientes de aprendizaje, circunscribiendo su acción a la responsabilidad principal de la relación pedagógica.

El segundo hito es el de la formalización del sentido de lo «profesional» afirmándolo como resultado de más escolarización para los profesores. Desde la organización sindical se insistió en elevar los estudios de Normal al nivel de licenciatura. Paradójicamente, la respuesta a la demanda de profesionalización fue definir para las escuelas normales dos líneas de formación, la de bachillerato y normal, lo cual los colocó en el nivel inferior al que se les reconoció nominalmente. En 1975 la dirección ofreció los programas de licenciatura para profesores en servicio de los niveles de preescolar y primaria a través de los Centros Regionales de Actualización del Magisterio; estos programas constituyen el antecedente de la «universitación» en la carrera docente para el nivel primario. A partir del Proyecto de la Universidad para los profesores en servicio y la creación de la Universidad Pedagógica

Nacional (UPN), también se reformularon los planes y programas de las escuelas normales en el sentido de una «carrera profesional» para la que se requirió a partir 1984 el antecedente del bachillerato.

Las reformas curriculares tanto para las escuelas normales como para la UPN centraron la crítica y los diagnósticos en la incorporación del dominio técnico sobre la enseñanza, que introdujo la reforma de los años setenta, y que colocaba a los maestros como operarios del sistema. Empezó a enfatizarse un saber específico que respetara y generara la acción del aprendiz como actor de su propio conocimiento. El impacto del constructivismo marcó las exigencias sobre el saber profesional de los profesores. Sin embargo, pese a la centralidad de la definición del aprendizaje como «resolución de problemas» de la propuesta constructivista, las orientaciones de los programas de profesionalización se centraron en el dominio del sustento teórico y otras en la mera certificación.

Las propuestas profesionalizantes, tanto para la formación inicial como para los profesores en servicio, enfatizaron la importancia de la formación del docente investigador como mecanismo para elevar la calidad de la enseñanza. Una de las grandes contradicciones es representada por la precariedad de los recursos para investigar y la propia formación de los formadores a quienes se responsabilizaba de impulsarla.

El tercer hito lo situamos en 1992, con el profesionalismo impulsado a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, en consonancia con la reorganización del sistema y la reforma curricular de la educación básica. Sobre la idea de formación continua de los profesores, la reforma a la educación normal de 1997 comparte con las propuestas de actualización de profesores la preocupación por los contenidos básicos y el dominio técnico sobre la enseñanza. La reforma reedita de alguna manera el imaginario social del docente como técnico de la década de los años setenta, con el énfasis en el conocimiento y la aplicación de los enfoques de las asignaturas, paradójicamente, desde perspectivas teóricas basadas en el constructivismo, el uso de las tecnologías de la comunicación y la información, la adquisición de competencias de actuación observables y mensurables para diseñar, aplicar y evaluar situaciones de enseñanza exitosas o novedosas, a la vez que hacen énfasis en el análisis y la reflexión de las prácticas escolares para que su intervención sea más pertinente en el aprovechamiento de los alumnos. En el acercamiento al trabajo docente, los referentes curriculares relacionados con el perfil de egreso de la licenciatura son colocados como el eje de la formación de los profesores noveles.

Sin que pueda pensarse que esto ha sido lineal y sin matices, las discontinuidades marcadas por líneas de acción política de las reformas a la formación de los docentes, sobre el cambio necesario, han realizado trazos gruesos

para reconfigurar el *habitus* normalista. En más de un siglo de normalismo, las reformas como tecnologías de poder conllevan la adquisición de saberes y atributos que cualifican y califican lo que el docente «debe poseer» para enfrentar las necesidades del contexto social, económico y político, e impulsar el cambio en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas. De esta forma se enfrenta el futuro incierto y se promueve el progreso del país. La *illusio* que distingue actualmente la formación de profesores, el deseo del cambio necesario, impele a los profesores a volver a actualizar los imaginarios que han marcado el lugar de la escuela Normal en la escolarización y las cualidades de la profesión.

La estrategia de investigación

Los capítulos que constituyen este texto presentan los resultados de la investigación desarrollada en dos escuelas normales en el estado de Coahuila, con la participación de profesores y alumnos del séptimo y octavo semestres de la licenciatura en Educación primaria; así como de docentes de las escuelas primarias en las que se llevaron a cabo las jornadas de prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo. En el análisis de sus testimonios, presentados a manera de relato evocativo etnográfico, es posible identificar y comprender la reactualización de los imaginarios normalistas y las cualidades de la profesión como complejas redes de significados mediante las que orientaron sus prácticas pedagógicas.

Una de las referencias al decidir el lugar de la investigación fue la evaluación externa realizada en 2003 por investigadores de la UAM-Azcapotzalco³ que colocó a las dos escuelas como instituciones con una gestión orgánica con capacidad de transformación, es decir, asociadas al esfuerzo de un enfoque de gestión orientado por la definición de objetivos que evidencian una comprensión de las necesidades inmediatas y una dinámica institucional susceptible de ser mejorada y desarrollada, y dan una importancia central a la evaluación de resultados a través de un esquema de corresponsabilidad (SEP, 2003, pág. 49).

3. La evaluación pretendía dar cuenta de las distancias entre lo planeado y lo realizado; el cumplimiento y calidad de la elaboración de proyectos de desarrollo institucional y los programas anuales de trabajo; una verificación sobre las obras de infraestructura y sistemas de comunicación relacionados con la mejora de las condiciones institucionales para el trabajo de los formadores y por otro, buscaron identificar las pautas de participación de las comunidades normalistas y los mecanismos de seguimiento y evaluación diseñados por las propias escuelas.

Las condiciones descritas para las instituciones que han conseguido este modelo de gestión suponen la configuración de un marco favorecedor para una concreción exitosa de las propuestas de formación y desarrollo profesional de acuerdo con lo establecido por la reforma a la educación normal. Pero no se trata del único ámbito de formación y desarrollo profesional, de ahí que nos preguntáramos inicialmente acerca de la vinculación con las escuelas primarias, las condiciones particulares de realización del trabajo docente para los estudiantes normalistas y las oportunidades para aprender «sobre el oficio».

En este sentido, algunas de las interrogantes que orientaron el estudio fueron: ¿Cuáles son las condiciones que los estudiantes normalistas enfrentan en su inmersión al campo? ¿Cuáles son los espacios de aprendizaje posibilitados por los encuentros entre los asesores (profesores formadores), los tutores (profesores de grupo en las escuelas primarias) y los profesores en formación (estudiantes de las escuelas normales)? ¿Cuáles son las prácticas que se están produciendo en los espacios comunes? ¿Cómo viven y objetivan las experiencias durante el período de prácticas? ¿Cuáles son las subjetividades que se producen?

La referencia para decidir el lugar de la investigación permitió situar a las escuelas, no para evaluar ni confirmar los avances del Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN), sino para reconstruir los modos de pensar y actuar de los estudiantes en formación, los formadores de docentes y los tutores de las escuelas primarias; problematizar las prácticas como producciones culturales a fin de comprender las instituciones que los atraviesan, las tramas en las que se articulan las pautas de gobernación de las políticas que configuran el campo de actuación y la producción de subjetividades.

En otras palabras, explorar las pautas de regulación que guían las prácticas escolares y problematizar las formas particulares de acción de los agentes implicados, codificadas en reglas, categorías, tácticas y dispositivos para producir al nuevo profesional. En este sentido, el estudio se situó en dos ejes: develar las pautas de actuación de tutores, asesores y estudiantes, movilizadas en tácticas y dispositivos de la reforma curricular, y explorar las pautas de gobierno de sí, configuradas en las complejas tramas de la acción cotidiana.

En esta dirección, el documento muestra las tensiones de las nuevas regulaciones que orientan las prácticas escolares. Por una parte, en las instituciones (normales y de educación primaria) como campos y en el currículum como práctica cultural y política que delinea una manera particular de organizar el conocimiento para pensar y actuar en las escuelas y en la profesión. Por otra, a través de los testimonios y las evidencias de los agentes implica-

dos se reconstruyen las interacciones cotidianas como prácticas culturales en la producción de sí y los sentidos del nuevo profesional, que a la vez son efectos de poder de las pautas de regulación que lo califican y clasifican orientándolo hacia el modelo del docente que «debe» ser.

En el proceso de investigación (durante el ciclo escolar 2004-2005), el acercarnos a cada grupo de profesores nos permitió recabar información tanto de la dinámica de los espacios compartidos como de la producción en esos espacios; registrar los intercambios entre asesores y tutores en las reuniones de inicio; realizar entrevistas a tutores; recabar en los espacios de trabajo colegiado, además del registro de la dinámica particular de cada uno, formatos diseñados y/o propuestos para el seguimiento y la evaluación del trabajo docente, en el que participaron los asesores y que articulaban acompañamiento y orientación; así como emplear la observación y el registro como procesos de investigación.⁴

En talleres con cada uno de los grupos de profesores (a modo de grupos de enfoque) buscamos las reflexiones sobre las formas y el sentido con el que se orienta y se realiza el trabajo docente, especialmente en la dimensión formativa para los estudiantes normalistas. La intención era comunicar en grupos de discusión las aproximaciones a la reconstrucción del trabajo docente y los saberes compartidos por los profesores. Con cada uno de los grupos, las presentaciones de los textos producidos a partir de los registros contribuyeron a precisar acotamientos, ampliar la información y profundizar los análisis.

Colocando en el centro a los profesores en formación, analizamos una encuesta inicial en la que se recabaron las reflexiones de 188 participantes sobre la percepción de sí mismos en su incorporación al trabajo docente, así como las preocupaciones y expectativas sobre su inmersión a las escuelas y los motivos en su decisión por la docencia. En la reconstrucción etnográfica de las jornadas de trabajo docente abrimos el enfoque para abarcar los intercambios entre los profesores en servicio y los profesores en formación, cuando ambos trabajan con un mismo grupo, así como los intercambios entre los profesores en servicio y los formadores de docentes que orientaron

las prácticas de los profesores en formación. En esta reconstrucción etnográfica participaron (de manera diferencial) los profesores de 7.º y 8.º semestres de la licenciatura en Educación primaria de las dos escuelas normales. Así que, además de los registros realizados por el equipo de investigación, se consideraron como material de análisis los registros de observación de los asesores, los reportes realizados por los tutores en las escuelas primarias, los diarios de los propios estudiantes y otro tipo de evidencia del trabajo en las aulas.

Para el seguimiento del trabajo docente se recabaron y analizaron 22 diarios de estudiantes, dos diarios de tutores, 12 sesiones de clases videograbadas, 20 registros de observación de asesores y 10 registros de observación de sesiones de clases que realizamos personalmente. También usamos entrevistas colectivas con estudiantes en la jornada final del trabajo docente, 32 documentos recepcionales y registros de observación de 18 exámenes profesionales.

En las prácticas institucionales y en los soportes discursivos encontramos pautas que dirigen la estructuración de este documento. Consideramos que los diarios de los profesores en formación, los documentos recepcionales, los formatos de orientación y seguimiento, los registros de observación de los asesores, y las orientaciones y valoraciones de los tutores expresan saberes y formas de relación en los espacios escolares y reconstruyen los sentidos y significados de la propia actuación de los profesores en formación en su acercamiento intensivo al trabajo cotidiano en las escuelas y los grupos «de prácticas» (como tradicionalmente les siguen llamando).

Entre las pautas normativas, las exigencias institucionales y las orientaciones que se producen en los intercambios con los profesores en las escuelas primarias, se comparten las matrices de percepción, pensamiento y valoración de lo posible y necesario que se debe realizar en la práctica pedagógica (Perales, 2005). Esta interiorización del deber ser en su actuación constituye una manera de acceder a la profesión y a los saberes que norman la cultura magisterial y la constitución de sí, mediados por el contexto social y el horizonte histórico de la profesión.

Con fines analíticos, en la disposición de los datos seguimos las pautas que los registros ofrecieron así como los referentes de uno de los propósitos de la investigación, el de «identificar saberes y valoraciones que guían el trabajo docente de los profesores en formación y aquellos que caracterizan los intercambios profesionales (entre ellos, con tutores y asesores)».

Al llevar a cabo un análisis metodológico acerca de los procedimientos y saberes que orientan las prácticas, consideramos que «el mundo (tal como lo piensa el investigador) no es el mundo tal como se presenta para aquellos que no tienen la libertad (o el deseo) de tomar distancia para pensarlo»

4. Si bien algunos hicieron alusiones al diario de campo como recurso que les permitió encontrar información sobre los alumnos, características, avances y dificultades, éstas resultan marginales y declarativas; los más afirman haber realizado observaciones para recolectar información sobre los intereses, las formas de aprendizaje y procesos que siguen los alumnos para resolver situaciones problemáticas o realizar las actividades propuestas; hubo quienes afirmaron haber utilizado grabaciones en audio y video, encuestas y pláticas informales, fotografías y material impreso, respecto de los cuales sólo encontramos en algunos documentos evidencias marginales.

(Bourdieu, 1999, pág. 74).⁵ En este sentido, el pretender reconstruir la lógica de la acción (tal cual la presentan los diversos registros) e identificar los saberes y valores expresados en esa acción, exige acercarnos a otros puntos de vista, confrontarlos y reconocer convergencias, núcleos de articulación y sentidos comunes, desde los que sean posibles los descubrimientos sobre los modos que se construyen socialmente para la comprensión del trabajo docente que comparten los profesores. De aquí nuestra propuesta de los talleres y de formar grupos de discusión con los grupos participantes.

Al colocar como eje de análisis la producción de saberes y la formulación de estrategias concretas en las prácticas escolares, buscamos particularmente aquellos generados en los encuentros entre sujetos ubicados en distintos ámbitos que a la vez suponen perspectivas diversas sobre el quehacer y el ser profesional. Estamos considerando que los saberes docentes son complejas producciones históricas y culturales (Popkewitz, 2003) cuya especificidad y temporalidad definen esquemas que organizan la experiencia y participan de la construcción del «yo profesional respecto del cual los profesores producen identidades.

Los saberes y valores que se construyen en los espacios compartidos contribuyen a definir la profesionalidad docente. Sin embargo, no se trata de procesos transmisorios de ejecución directa, pues en esos espacios se entretienen pautas culturales que provienen de diversos ámbitos y han sido construidas en relaciones múltiples, de las cuales los participantes son producto y productores. Cada uno de los actores de la relación pedagógica contribuye a definirla: las evidencias compartidas y los lugares comunes tácitamente aceptados que posibilitan la confrontación, el diálogo, la competencia, y las clasificaciones y oposiciones, constituyen el núcleo de la producción de sentidos comunes que estructuran la percepción del mundo en la que se articulan los saberes y los posicionamientos desde los que se define qué hay que hacer o cómo ser profesor.

5. En esta idea de que uno es el mundo que se vive y otro el mundo que se piensa consideramos que los diarios, los documentos recepcionales así como el material ofrecido en las entrevistas expresan el mundo que viven profesores en la constitución de sí, de sus relaciones con una propuesta curricular y de su experiencia en el trabajo docente. Otras son las situaciones en las que sus registros son convertidos en objeto de análisis, de tal modo que aun cuando pudiésemos afirmar que ya la escritura del diario o de los registros de observación de sus tutores y asesores conllevan un distanciamiento respecto de la práctica cotidiana, para poder identificar la acción intencionada del análisis o las significaciones sobre la realidad objeto de análisis, hay que proceder metodológicamente y acentuar la vigilancia epistémica sobre el propio proceder metodológico. De una u otra forma, nuestras aproximaciones a la realidad a través de los registros han sido confrontadas triangulando las referencias que nos ofrecen diversos formatos, distintas fuentes y en las discusiones con actores y autores presentes en esta investigación.

Los *habitus*, es decir, las disposiciones a ser y hacer, orientan la toma de posiciones reconocidas como pertinentes en situación, tiempo y lugar. En cada ámbito concreto hay *habitus* específicos que exigen a los recién llegados *habitus* compatibles en la práctica, lo cual supone la construcción de estrategias que permiten decidir y orientar la actuación para ser «bienllegados».

Desde esta perspectiva, las condiciones sociales de producción de las disposiciones y las condiciones sociales de su ejercicio son formadoras, es decir, contribuyen a producir o a reproducir los *habitus* que se expresan en un saber, un saber hacer y un saber ser validados en el trabajo cotidiano. Las redes de relaciones en condiciones particulares generan «certezas particulares» sobre la propia capacidad y la actuación práctica. Entender cómo se generan las pautas de actuación sugiere analizar los saberes producidos en la inmersión a diferentes mundos socializados en los que se construyen las relaciones con otros (sin ser los únicos, los de la escuela Normal y las escuelas primarias están entre los primeros). Porque en el trabajo de los profesores confluyen fuentes provenientes de las historias individuales, de la institución, de la sociedad; lugares sociales que se sitúan fuera del trabajo cotidiano, experiencias colectivas que son transformadas en discursos que informan y forman identidades y prácticas propias que, a la vez, son saberes articulados y reconstruidos en la práctica.

El libro se encuentra organizado en cuatro capítulos. El primero es un correlato evocativo etnográfico en el que voces y visiones de los estudiantes del 7.º semestre de las dos escuelas normales hacen explícitas las experiencias sobre el trabajo docente y las representaciones sociales que las guían. La investigación reconstruye los sentidos que van configurando las elecciones de la profesión docente, la preprofesionalidad y las expectativas e imaginarios compartidos respecto a la jornada de prácticas intensivas, y el trabajo docente previos al acceso a las escuelas primarias. Asimismo, este primer capítulo muestra los contrastes entre las primeras experiencias de los estudiantes en el campo y el enfrentamiento a las condiciones reales del trabajo docente.

En el segundo capítulo presentamos los mecanismos y las tecnologías de los acompañamientos para producir al profesor razonable. La reconstrucción de trayectos, acciones y condiciones en los que se articulan las prácticas formativas que configuran *habitus* compatibles y compartidos entre profesores de educación primaria, estudiantes en formación y formadores de docentes. Los anclajes históricos de las tramas objetivadas en acciones que orientan las intencionalidades formadoras y razones que las dirigen, así como las regulaciones y disposiciones en las que definen el ser profesor, los modos de ser, estar y pensar en la escuela, y el modelo de actuación profesional al que aspiran y defienden.

El tercer capítulo presenta el análisis de los documentos recepcionales, explorando posicionamientos y relaciones en donde los profesores-estudiantes acotan las decisiones y encuentran formas correctas de decir y hacer sobre su trabajo y sobre sí. Los documentos recepcionales, como tecnología de autoconstrucción a la vez que de producción cultural orientada por pautas sociohistóricas, evidencian los diálogos consigo mismos y con los otros en los que se configuran las subjetividades.

Para finalizar, aventuramos algunas reflexiones insistiendo en que los profesores participan en la construcción de sí mismos. Los dispositivos a través de los que se impulsa la formación de los profesores los guían hacia la objetivación de competencias profesionales que se restringen a la didáctica. Pero las reglas en las que participan de las construcciones particulares de la didáctica son las reglas en las que se juegan la construcción de sí, en los acompañamientos que producen los reconocimientos mutuos entre tutores y practicantes, como en las diferenciaciones y distinciones que los sitúan como expertos o aprendices desde los que definen prácticas que objetivan su deseo de ser, su voluntad de saber y los núcleos de articulación para llegar a ser.

Índice

Agradecimientos	7
Prólogo	9
Introducción	12
La reconfiguración de las prácticas culturales	13
El contexto de la investigación	18
Historia reciente en la formación de los docentes	20
La estrategia de investigación	22
1. Representaciones sociales y experiencias:	
profesores practicantes	29
<i>Habitus</i> e imaginarios en la formación de docentes	31
<i>Elegir la profesión docente: la objetivación de la ilusión</i>	32
<i>Convivir y disfrutar el trabajo con niños</i>	33
<i>Identificaciones tempranas con la docencia</i>	34
<i>Disposiciones familiares, modelos y contextos</i>	35
<i>Vocación de servir</i>	36
<i>Necesidad o circunstancialidad</i>	37
<i>Actualizar en las prácticas imaginarios y representaciones</i>	39
<i>Representaciones sobre los niños y el trabajo docente</i>	42
<i>Practicantes: la primera jornada de trabajo docente</i>	43
<i>Las incertidumbres: los contrasentidos de la planeación</i>	44
<i>Saberes necesarios: la condición del éxito</i>	45
<i>Ser profesor, formarse con otros profesores</i>	47
<i>Los tutores imaginados por los aprendices: empatía, desarrollo profesional y orientaciones didácticas</i>	48
La cultura escolar y las pautas que regulan las experiencias cotidianas	49

<i>Encuentros y distinciones entre aprendices y tutores</i>	50
<i>Las condiciones del trabajo docente</i>	58
<i>Los primeros días en el aula: observar la actuación de los tutores</i>	61
<i>Estar en la escuela: el despliegue de saberes prácticos</i>	66
<i>Los sentidos de la intervención</i>	69
<i>Descubrir cómo aprenden los niños</i>	71
<i>El tiempo escolar y los límites de la intervención pedagógica</i>	76
<i>Los acompañamientos</i>	81
<i>Los aprendizajes durante el periodo de prácticas</i>	87
2. Entre expertos y aprendices: construcción de subjetividades	91
Trayectorias profesionales: experiencias e imaginarios	
que guiaron los acompañamientos	94
<i>El docente ilustrado y comprometido con la comunidad</i>	97
<i>Contexto, prácticas y reciprocidades</i>	97
<i>La comunidad desaparece de escena</i>	98
<i>La diferencia: entre la academia y la práctica</i>	100
<i>Las diferencias que distancian o identifican</i>	102
<i>Práctica y actualización: pautas en la formación de los tutores</i>	106
<i>La especialización en un ciclo escolar</i>	109
<i>En la balanza: práctica y actualización</i>	110
<i>Guiar al aprendiz: observaciones a las prácticas</i>	111
<i>Encantados con la forma de trabajar</i>	111
<i>Los que cumplen</i>	113
<i>Los que batallaron y les falta</i>	114
<i>La vocación como fuente de disposiciones en los profesores-estudiantes</i>	115
<i>Las preocupaciones de los tutores: hacia dónde guiar las prácticas</i>	118
<i>Distinguir(se) a partir de las ausencias</i>	120
Imaginario normalista y estructuración del campo de acción	122
<i>Transformar las escuelas normales</i>	124
<i>Autorizados a formar y reformar</i>	133
<i>Ingobernables: las condiciones del trabajo docente</i>	138
<i>Gobernados por las condiciones de trabajo propias</i>	143
<i>Trazar el campo de acción</i>	145
<i>La meta: el perfil de egreso</i>	152
<i>La fragilidad de las identidades: urgencias en cada encuentro</i>	152
«Rescatar» las directrices institucionales	157

<i>La mirada del asesor: taxonomías de las prácticas</i>	159
<i>Yo: maestro/alumno-maestro</i>	160
<i>Valoraciones sobre el trabajo docente: ausencias y presencias</i>	163
<i>Normalización del fracaso: las condiciones para llegar</i>	166
Confirmación de la meta: la producción del documento recepcional	169
Otra vez, vamos a los lineamientos	177
3. La escritura de sí en el contexto del trabajo docente	184
Las tramas en la configuración de sí	186
<i>Contextos y sujetos ¿referencia obligada o necesaria?</i>	189
<i>La prescripción como límite: motivaciones, orientaciones y aprendizajes</i>	191
<i>La mirada que construye al niño como alumno</i>	195
<i>La intencionalidad de la relación</i>	199
<i>La definición de sí en el trabajo docente</i>	200
<i>Llegar a ser: las pautas discursivas y la cultura escolar</i>	202
<i>Las pautas que guían el diseño y puesta en acción de la estrategia</i>	203
<i>Las interrogantes: dirección e intencionalidad</i>	205
<i>Precisar los componentes y focos de atención en el análisis de la experiencia</i>	208
<i>Fórmulas y síntesis: las secuencias de actividades</i>	210
<i>Las tecnologías de la enseñanza</i>	211
<i>Enseñar Matemáticas: verificar resultados, obtener los correctos</i>	211
<i>Aprender a escribir: formatos escolares y fin de la escritura</i>	217
<i>Experimentación y simulaciones: la relación con la naturaleza</i>	226
<i>Nociones sobre la integración didáctica</i>	237
<i>La validación de la experiencia: la construcción de sí mismos</i>	239
4. Formarse como profesional competente: de estudiante a profesor	245
Condiciones de realización y posicionamientos	247
La colegialidad y el profesionalismo	250
Competencia y logro	252
Formarse como profesional competente	255
Implicaciones en la discusión	259
Referencias bibliográficas	262