

CAPITULO 2

La Profesión Docente desde la Voz de los Estudiantes en Formación de Profesores. El caso de la Escuela Normal Experimental de Colotlán¹

Aníbal Huízar Aguilar²
Martha Vergara Fregoso³

-
- 1 El contenido del texto, representa algunos de los resultados de la investigación titulada: El sentido de la profesión docente en estudiantes de la Escuela Normal Experimental de Colotlán al concretar su iniciación al trabajo docente del plan de estudios 1997 de la Licenciatura en educación primaria. La investigación se realizó durante los estudios de Doctorado en Educación, en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141-Guadalajara. Tipología del artículo: Artículo de investigación científica y tecnológica.
 - 2 Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 141. Director en la Escuela Normal Experimental de Colotlán en los periodos 2013-2017 y 2017-2021, Participante en el Grupo de Investigación en la Escuela Normal Experimental de Colotlán. Líneas de generación de conocimiento formación de docentes y Educación Intercultural. Domicilio de la ENECO: Av. Del Maestro #50, Colotlán, Jalisco. México. C.P. 46200.
Correo electrónico: anibal.huizar@jalisco.gob.mx, anbal_huizar@yahoo.com.mx. Tel cel. 5213314431250.
ORCID:0000-0002-4066-7323
 - 3 Doctora en Educación por la Universidad La Salle de Guadalajara, Coordinadora del área de Investigación en el Instituto Transdisciplinar de Literacidad de la Universidad de Guadalajara (UDG) y Profesora-Investigadora en el Departamento de Estudios Internacionales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la UDG. Integrante del Cuerpo Académico UDG-CA-727: Estudios Sociales, en Educación, Ciencia e Innovación en Iberoamérica. Línea de Investigación: Educación y Cultura. Domicilio del CUCSH: Av. José Parres Arias #150, San Jose del Bajío. C.P. 45132. Zapopan, Jalisco.
Correo electrónico: martha.vergara@academicos.udg.mx, mavederu@yahoo.com.mx. Tel. 5213313859917.
ORCID: 0000-0001-7061-8146



Introducción

En México, las Escuelas Normales tienen la finalidad de asegurar la formación inicial de los profesores que se desempeñarán en la Educación Básica. En el estado de Jalisco existe un total de Veintiuna Escuelas Normales; once de ellas son del tipo públicas, mientras dieciséis pertenecen a las escuelas particulares.

En las escuelas normales públicas existe otra clasificación que responde a su origen y financiamiento, son las Estatales y las Federalizadas. En éste último se agrupan la Escuela Normal Rural Miguel Hidalgo, el Centro Regional de Educación Normal, la Escuela Normal Experimental de San Antonio Matute y la Escuela Normal Experimental de Colotlán.

Las escuelas normales no tienen autonomía curricular, operan los Planes y Programas de estudio que establece la Secretaría de Educación Pública. El Plan de Estudios vigente era el de 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 1997), documento que establece las actividades Principalmente Escolarizadas y Actividades de acercamiento a la práctica escolar. Con esta dupla es dónde se espera se concrete la formación de profesores en su etapa inicial.

1. Las prácticas profesionales de los Estudiantes normalistas en su formación docente inicial

En la Escuela Normal Experimental de Colotlán se operaban tres planes de estudio, dos para la educación primaria y uno para la educación secundaria, el que ofreció el marco del estudio fue el Plan de estudios 1997 (SEP, 1997) de la Licenciatura en Educación Primaria, que planteaba atender el desarrollo de las competencias profesionales, se esperaba que la observación y práctica de los futuros docentes en las condiciones reales de trabajo de las escuelas primarias, concrete la relación entre aprender a conocer y aprender, con la sistematización de experiencias.

El modelo plantea que los estudiantes normalistas se incorporen de manera gradual a las condiciones reales del trabajo docente, paulatinamente acceden a escuelas de educación básica para realizar sus prácticas docentes, hasta llegar al último grado de su formación inicial en el que se integran a una escuela regular para realizar prácticas profesionales en periodos prolongados, con ello se cursa un espacio curricular denominado Trabajo docente. A la par participan en las actividades formativas de otros dos espacios académicos, el Seminario de Análisis y Elaboración del Documento Recepcional. Los tres espacios se encuentran articulados y son atendidos por un docente normalista quien funge como asesor general.

La tarea de formar nuevos maestros implica el esfuerzo conjunto de profesores de las escuelas normales y las primarias. Los profesores de educación primaria, como expertos con experiencia, cumplan la función de asesoría durante las observaciones y prácticas educativas en las aulas, guían a los estudiantes en los procedimientos y la toma de decisiones adecuadas para mejorar la calidad de la enseñanza, comparten sus saberes y experiencia en el trabajo con grupos escolares.

El acercamiento al trabajo docente, ofrece los escenarios del mundo de vida cotidiano, que de acuerdo con lo que plantean (Schutz & Luckmann, 1977), se trata de un recorte de la realidad en el cual, los estudiantes viven un sinnúmero de experiencias, que sirven de plataforma para los nuevos acercamientos a la labor docente, las vivencias que configuran el sentido dado a las acciones de los docentes, de aquí surgió la pregunta central de la investigación: ¿Cuál es el sentido de la profesión docente en los estudiantes normalistas que cursaron la Licenciatura en Educación Primaria en la generación 2009-2013 de la ENECO al concretar su acercamiento al trabajo docente? de ella se desprendieron otros cuestionamientos: ¿Cuáles son las vivencias significativas en la docencia de los estudiantes normalistas antes de su ingreso la Escuela Normal Experimental de Colotlán para cursar la Licenciatura en Educación Primaria? ¿Cuáles fueron los aspectos y los cursos de acción docente típicos presentes en las vivencias significativas que narraron de los estudiantes normalistas sobre sus experiencias concretadas en el acercamiento al trabajo docente?

En la investigación no se pretendió evaluar los efectos formativos de un Programa, sino recuperar el pensamiento de los estudiantes para comprender las vivencias del sujeto, desde su interioridad considerando que la formación no posee de manera innata, se considera una función que se puede desarrollar, tal como lo plantea Lhotellier, (Honoré, 1980). Fue necesario recurrir a lo que los estudiantes en formación dicen que hacen cuando se asumen como docentes, las justificaciones que ofrecieron en cuanto a las intenciones planteadas, y las razones.

2. Perspectiva teórica asumida en la investigación

La perspectiva teórica está enmarcada en la sociología fenomenológica de Alfred Schütz (1972), pero como se busca comprender el sentido de la profesión docente, antes se recuperaron los antecedentes que se localizaron en la sociología comprensiva, de acuerdo con Marx Weber (1984), la comprensión de la acción es una forma de interpretación del sentido de ésta, obliga a la asunción de un estado mental en el cual el investigador llega a suspender sus juicios (epojé), se orienta hacia la conducta externa de los actores y hacia las leyes que la regulan, reduce todas las clases de relaciones y estructuras sociales a las formas más elementales de conducta individual.

Se recurrió a la caracterización de tipos ideales como representaciones instrumentales que permitieron recuperar las vivencias significativas de los sujetos, desde la interpretación y reconstrucción de los actores mediante actos reflexivos de su mundo de vida cotidiano. Se trata del estudio de las acciones de los sujetos, pero desde su consciencia, para ello:

“Se obtiene un tipo ideal acentuando unilateralmente uno o varios puntos de vista y encadenando una multitud de fenómenos dados aisladamente, difusos y discretos, que se encuentran en gran o pequeño número, en distintos lugares, que se ordenan según los precedentes puntos de vista elegidos unilateralmente, para formar un cuadro de pensamiento homogéneo “ (Weber, 1973, p.79).

En ese mundo cotidiano existen diferentes escenarios, que se comparten con otros sujetos, realizando distintos roles o actividades

humanas, por ejemplo, los profesores en formación comparten los espacios escolares, en los que se presentan las actuaciones de cada uno de los agentes educativos, se asumen distintos roles, al respecto Schütz afirma:

Todos nacemos en el mismo mundo, crecemos orientados por nuestros padres y otros adultos, aprendemos un idioma, entramos en contacto con otros, recibimos una educación, ingresamos en cierta etapa del oficio de vivir y recorreremos el catálogo infinitamente detallado de la actividad humana: jugamos, creemos, sufrimos o morimos (1972, p. 16).

Comprender la vida social es comprender el modo en que los hombres definen su situación, mi manera de definirla establece la posición que ella ocupa dentro de mi mundo. Definir significa actuar e interpretar el mundo es un modo primordial de actuar en él. El conocimiento es social pero su expresión individualizada depende de la situación exclusiva que ocupa el individuo en el mundo social. Momento oportuno para reconocer que el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, es, no obstante, un ser social, enraizado en una realidad intersubjetiva. Los estudiantes normalistas como sujetos que actúan dentro de un mundo cotidiano o mundo intersubjetivo, actúan dentro de él, pero lo hace desde una situación particular, es desde ahí que le da sentido a la profesión docente en la vida cotidiana de sus Prácticas Profesionales.

Al nacer los sujetos son conducidos por los adultos cercanos, quienes subministran fragmentos de experiencia, ese periodo transcurre de manera única, enseguida continua el trayecto de su vida interpretando lo que se encuentra según sus particulares intereses, motivos, deseos, aspiraciones compromisos religiosos e ideológicos (Schütz, 1974). Se va conformando la estructura sedimentada de la experiencia del individuo, misma que condiciona la subsiguiente interpretación de todo nuevo suceso y actividad de tal manera que el individuo, como actor del mundo social define, la realidad que encuentra.

En el aquí y ahora, los sujetos desarrollan cursos de acción, que están influenciados por sus experiencias, debido a que las vivencias proveen

saberes que se convierte en un conocimiento a la mano, que los sujetos pueden utilizar como recetas para resolver las situaciones que afronta, además, sus acciones, estarán influenciadas por sus convicciones o proyectos personales, configurándose así su situación biográfica. Los sujetos se sitúan ante la vida cotidiana de una manera concreta debido a su situación biográfica determinada, misma que al concretarse su actuar, orienta sus decisiones y regula su comportamiento.

La situación biográfica determinada, no solo se refiere a un medio físico y sociocultural que la define y dentro del cual ocupa una posición en el espacio físico y el tiempo, o de status y rol dentro del sistema social, sino también una posición moral e ideológica. Para comprender ese mundo de vida se recurrió a un diseño metodológico también desprendido de la sociología fenomenológica.

3. Proceso metodológico

La investigación se realizó en tres etapas; en el trabajo preliminar, se recurrió al bosquejo, análisis e interpretación de un cuestionario con el propósito de seleccionar a los sujetos informantes clave, además de obtener indicios que llevaron al diseño del guion de entrevista en profundidad, éste instrumento fue administrado mediante la herramienta digital denominada *Google Drive*.

En la primera etapa se recuperaron de los estudiantes, las vivencias significativas, antes de su ingreso a la institución formadora de docentes y se realizaron algunas entrevistas a profundidad que permitieron identificar los aspectos docentes y sus experiencias en la docencia: información con la que se realizó el primer nivel de análisis.

En la segunda etapa, se prosiguió con la recuperación de las vivencias significativas del acercamiento al trabajo docente, para ello se realizaron algunas entrevistas, aquí se procuró que los estudiantes expresarán qué es lo que hacen en la docencia, así como las explicaciones del por qué hacen lo que dicen que hacen. Con esto se concretaron tres niveles de análisis, en el primero se identificaron los aspectos docentes, luego en el siguiente sus actos típicos y en el tercero las motivaciones de las actuaciones.

En la tercera y última etapa, el foco de la investigación estuvo en el sentido de la profesión docente al concretar su prácticas en contextos reales durante periodos prolongados, de esta manera, además de los análisis concretados en la etapa anterior se identificaron los trayectos de los cursos de acción, así mediante la recuperación de la estructura de significación de los sujetos, se identifican actos significativos que ofrecen un conocimiento a la mano, las razones de las actuaciones y las principales convicciones de los estudiantes en procesos de formación.

En el artículo se presentan las vivencias significativas concretadas antes de su ingreso a la escuela normal de tres perfiles distintos, proceso que permitió identificar la regularidad de los aspectos docentes, así como las vivencias que correspondían con el periodo del acercamiento al trabajo docente, en sus primeros tres años de estancia en la escuela normal, las pautas de los cursos de acción y las motivaciones típicas de los tipos ideales, así como un acercamiento al sentido dado a la profesión docente.

4. Los estudiantes normalistas y sus perfiles

Los sujetos del estudio fueron los estudiantes que se encontraban al final su proceso de formación inicial en la Escuela Normal durante el ciclo escolar 2012-2013, debido a que se recuperaron experiencias ya concretadas en su acercamiento al trabajo docente. Se identificaron las siguientes tres clasificaciones:

Con experiencias en la docencia, coinciden en que **aprecio por la carrera, cuentan con experiencias en la enseñanza y la economía familiar era mala**, se encontró que ya han realizado tareas docentes durante periodos prolongados al fungir como asesores y capacitadores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo.

Comparten saberes, alguno de sus padres estaba dentro de la docencia, es decir se formarían para seguir una **Tradición familiar, tuvieron contacto indirecto con labor docente y expresaron tener expectativas para obtener un empleo**, tuvieron acercamientos a

contextos reales cuando acompañaban a sus padres a las escuelas en las que laboraban y además les gustaba compartir sus saberes con sus compañeros y hermanos.

No tenían experiencias en la docencia, expresaron que decidieron estudiar debido a la **Sugerencia de familiares, y accesibilidad de la institución**, al rastrear sus justificaciones en las preguntas ya presentadas con anterioridad, se encontró que ellos recordaban las prácticas de sus buenos maestros, consideran que la carrera les permitiría acceder al campo laboral, además que la Escuela Normal es una alternativa realizable y que les agradaba el modelo educativo.

Cada uno de los sujetos considerados en el estudio se colocaron en alguna de estas clasificaciones, pero no se olvide que se buscaba la construcción de los tipos ideales, que bien se podrían encontrar en otros contextos, pero que guardan una situación biográfica similar a las personas seleccionadas.

El sujeto denominado *Sin experiencia en la docencia* no narró experiencias en las que realiza las actividades de los docentes, esto no quiere decir que nunca haya tomado alguna responsabilidad asociada con las tareas de los profesores, sin embargo, se puede afirmar que para el sujeto en cuestión probablemente carecen de significado y de sentido o simplemente no se esforzó para traer a luz de su pensamiento un recuerdo de esta naturaleza. Ahora bien, los otros dos tipos personales recuperaron experiencias en las cuáles el investigador se esforzó para denominarlas, así aparecieron las siguientes: tradición familiar; enseñanza monopolizada, humanización y supresión de secuencias didácticas rígidas.

El estudiante 09 que corresponde con el tipo concreto denominado *Comparte saberes* narró experiencias que se relacionaron con la elección de la carrera, así como la enseñanza a sus compañeros, en las segundas recuperó vivencias en las que se asumió como docente al interactuar con sus compañeros del mismo grado, mismas en las que se identificaron los actos típicos y sus motivaciones, luego se buscaron

palabras que permitieran comunicar el contenido de cada uno de los paquetes, así las primeras vivencias fueron las que se les denominó como Tradición familiar y Enseñanza monopolizada.

El estudiante 17, que corresponde con el tipo concreto denominado *Con experiencias en la docencia*, recuperó vivencias que tuvo en su etapa de estudiante, así como de asesor comunitario, de esta manera mencionó los actos de una de sus maestras de Educación Básica, así como las propias acciones consumadas al atender niños en edad de Educación Preescolar y Primaria, de esta manera, de su maestra mencionó que con frecuencia ofrecía un trato amable, implementaba actividades lúdicas, así como los reforzadores o estímulos positivos; de sus actos típicos refirió que aplicaba fichas de trabajo que remitían a las actividades del libro de texto, además empleaban cantos y coros para cambiar de una actividad a otra, así emergieron dos vivencias a las que se les denominó Valorización de la niñez y Supresión de Secuencias Didácticas Rígidas

5. Las vivencias significativas y los cursos de acción en el sentido dado a la profesión docente

Para la recuperación de las vivencias significativas de los tres perfiles seleccionados, se recurrió al análisis con la segmentación bajo un criterio temático, la codificación de la información que facilitara la tipificación de actos similares de una misma denominación, para luego indagar las motivaciones correspondientes a los actos identificados. De acuerdo con la metodología de tipos ideales de Schutz (Natanson, 2008) una vez identificados los actos significativos, se construyeron pautas típicas de acción que describieran los sucesos observados.

Las vivencias significativas que se construyeron fueron, la *tradición familiar* decidió tomar la misma profesión de sus padres, aunque también consideró tomar otras opciones para tener la aceptación de sus compañeros, sin embargo, reconoció que toda su vida había interactuado en entornos de los docentes, están familiarizados con la docencia al tener acceso a la realidad concreta en la que sus progenitores realizaban su trabajo en la Educación Básica.

El estudiante al momento de elegir la carrera docente tomó en cuenta otras posibilidades u opciones para obtener una Licenciatura, en algún momento consideró que una de sus finalidades, es decir el motivo para se asociaba con que, sus amigos preferían otras carreras que, según su punto de vista, tenían mayor prestigio social, como lo era la medicina, la abogacía y las ingenierías. Cuando llegó el momento de realizar los trámites de ingreso a una institución de nivel superior, decidió cursar la Licenciatura en Educación Primaria en la misma Escuela Normal en la que su padre concretó su formación inicial, a pesar de ir en contra de las opiniones de sus amigos y compañeros, siempre estuvo presente en él la idea de ser Docente de educación básica, de esta manera cobró más relevancia dicho motivo.

Incorporarse a la Docencia, profesión de sus padres, le abriría la posibilidad de incorporarse a una comunidad de profesionales, en la cual enfrentará muchos retos, el primero de ellos, el escaso reconocimiento social en un momento histórico, en el cuál, los medios masivos de comunicación y los aparatos del estado, se han sumado a poner en tela de juicio esta carrera, al emitir valoraciones que descalifican su labor, esto con base en los bajos resultados de los estudiantes de educación básica, en las evaluaciones que responden a las exigencias y estándares internacionales, pero en contraparte estaba la posibilidad de incorporarse a un campo que durante décadas ofrecía algunas garantías laborales, como la permanencia y promoción en el servicio, el goce de vacaciones pagadas, aguinaldos y demás prestaciones.

El sujeto concreto que manifestó la docencia como tradición familiar, afirmó que tomó esta decisión porque tuvo contacto con los asuntos de la enseñanza desde el seno familiar, con frecuencia escuchaba y participaba en las charlas en las cuales se tocaban asuntos de las escuelas y de las responsabilidades de los profesores, además en repetidas ocasiones acompañó a sus padres a sus trabajos y tuvo la responsabilidad de atender a otros niños en tiempos cortos.

Otra vivencia significativa fue la que se denominó como *Enseñanza monopolizada*, en ella el tipo concreto 9 que corresponde a la clasificación de comparte saberes, señaló que concretó algunas

acciones docentes, de esta manera los actos típicos que se identificaron fueron indica actividad, revisa ejercicios y emplea el uso de libro de texto, esto se concretaba cuando se vio ante la posibilidad de enseñar a sus compañeros del grupo, debido a que su profesor era irresponsable, constantemente acudía indispuerto a su trabajo, a tal grado que en ocasiones hasta se dormía en el aula dentro del horario de clases, quien le pedía a este tipo concreto que tomara la responsabilidad de atender a sus compañeros.

El sujeto relató tareas en las que evidenció el cómo se asume como docente, puesto que se observó que los actos típicos fueron: indica actividades, pide que sus compañeros realicen ejercicios para mejorar la letra; además toma los libros de texto y pide que realicen los ejercicios que ahí se presentan; luego señala que resuelvan operaciones matemáticas con sus algoritmos convencionales. La actividad de enseñanza y de aprendizaje giran en torno a las decisiones de la persona que conduce los procesos, incluso se toma la libertad de valorar el desempeño de sus compañeros al revisar sus evidencias, de esta manera se identifica una enseñanza monopolizada, es decir el docente es quien decide qué temas se trata, cómo, en qué momento y con cuáles materiales.

El tipo narró que nunca denunció al maestro por no atender su trabajo, debido a que siempre le agradó asumir el rol de docente, esto le permitía estar enfrente del salón para tomar el protagonismo de los procesos, sentía placer al ejercer su autoridad cuando indicaba a sus compañeros qué es lo que deberían de hacer y cómo tenían que realizarlo, este tipo de actos permiten relacionar esos cursos de acción con el modelo tradicional de la enseñanza, en dónde el profesor toma el protagonismo del proceso enseñanza aprendizaje. Esta manera de pensar sobre el ser docente, aparece de manera regular en esa etapa de su vida, reconoció que consideraba que las funciones de los profesores se limitaban a que deberían de tomar la responsabilidad de un grupo para dictar qué es lo que deben de hacer los estudiantes, así como dar instrucciones de cómo hacerlo, se esperaba que estos procesos llevarían al logro de aprendizajes.

Cada ocasión que se presentaba una vivencia de este tipo, le planteaba retos, así al inicio sus motivos para estaban asociados a la finalidad

de compartir sus saberes, sin embargo, llegó el momento que lo que deseaba era mantener a sus compañeros ocupados realizando la actividad que ella les indicaba. Al tratarse de una vivencia que se concretó en su infancia, es decir guardaba lejanía en el tiempo, no pudo recuperar los motivos porque, solo mencionó que le agradaba realizar las tareas de la enseñanza.

La docencia también está asociada a la vivencia denominada *Enseñanza monopolizada*, se trata de los actos típicos en los cuales a los docentes les corresponde indicar a los alumnos qué hacer y cómo hacerlo, qué es lo que deben de aprender sus estudiantes, de esta manera el centro de la actividad educativa está en el que enseña, es decir en el profesor; los alumnos se deben de limitar a ejecutar las encomiendas que se les han indicado, además debe de presentar el resultado de los ejercicios al conductor de la actividad para que la valore. Esta manera de vivir la profesión docente está relacionada con la enseñanza tradicional, en dónde el docente es el centro de atención del proceso educativo, de él depende, cuáles son los contenidos que se deberán de trabajar, los procedimientos, estrategias y actividades que él indicará a sus alumnos y bajo los cuáles se espera que aprendan, él que tiene el conocimiento y generalmente lo comparte a través de las clases magistrales, su autoridad la ejerce al validar el conocimiento social y científicamente válido.

El tipo concreto que pertenecía a la clasificación con **experiencias en la docencia** narró dos vivencias significativas, a las cuáles se les denominó *Valorización de la niñez y Supresión de secuencias didácticas rígidas*. En ellas se recuperaron los actos típicos en las prácticas de una de sus maestras de la infancia, así como las propias al narrar de cuando fungió como asesor comunitario del Consejo Nacional de Fomento Educativo por sus siglas CONAFE, en dónde tuvo la tarea de enseñar a niños en edad preescolar y primaria, mencionó su metodología de enseñanza mediante el uso de las fichas de trabajo, así como el empleo de cantos y coros.

En cuanto a la vivencia denominada *Valorización de la niñez*, se recuperaron actos típicos que se recuerda con alegría, tal es el caso de las acciones en las prácticas de su maestra de segundo grado, quien empleaba actividades lúdicas y usaba el material concreto.

Las finalidades que perseguía, es decir el motivo para se asociaba a la intención de captar la atención de los niños y así promover la adquisición de aprendizajes

Este acto le ofreció un conocimiento a la mano que lo emplea como receta, es decir ese saber lo transfirió a otros hechos en otros contextos, afirmó que estas vivencias incidieron en la configuración de sus motivos para, puesto que le permitieron despertar su interés por la docencia, le agradó que esa maestra se esforzara por atender las necesidades de sus alumnos, el estilo de trabajo de su maestra le permitió que también ella, se esforzara por ofrecer un trato amable y que demostrara su afecto hacia sus alumnos.

Los motivos porque, se asocian al conocimiento a mano que ofrecieron las vivencias en las cuáles su maestra de segundo grado siempre ofreció un trato amable, tendía a atender las necesidades de los alumnos, de esta manera la vivencia denominada *Valorización de la niñez* corresponde a los docentes que se muestran sensibles y afectivos al interactuar con los niños.

En la vivencia significativa denominada *Secuencias didácticas rígidas*, se reunieron actos típicos como lo fueron el empleo de guiones didácticos, la implementación de cantos y coros, y la libertad para conducir la enseñanza al realizar ajustes a las secuencias rígidas e incluso al modificar los horarios de trabajo.

El tipo concreto 17 que corresponde a la clasificación de sujetos **Con experiencia en la** docencia, fungió como asesor comunitario, en aquel momento tenía la intención (motivo para) de trabajar para mantener sus estudios, pero al realizar las actividades que le encomendaron en el CONAFE se dio cuenta (motivo porque) que le agradaba trabajar con niños.

El sujeto 17 expresó cómo fue que atendía la responsabilidad de enseñar a los niños pequeños aun si tener una formación docente formal, puesto que, en el CONAFE los capacitadores, son también otros jóvenes que ya han fungido como asesores, les ofrecen cursos de

acompañamiento a las tareas que realizaban. En esos espacios se les sugería cómo utilizar las fichas de trabajo, cómo mantener ocupados a los alumnos en las tareas asignadas y cómo valorar su desempeño. Prestar este tipo de servicios les permitió interactuar con niños en edad escolar, eligieron prepararse para ejercer la profesión debido a que les gusta interactuar con niños.

En esta vivencia se incluyeron los actos típicos en los cuáles se asume como un ejecutor de cursos, al aplicar las *fichas de trabajo* que se les facilitaba en el programa, ellos seleccionaban las actividades que realizaban sus alumnos, en las reuniones de seguimiento llevaban evidencias de los trabajos realizados. El contexto en el que prestó el servicio fue más complejo debido a que tuvo que atender a niños de preescolar y de primaria en un mismo espacio y al mismo tiempo.

Las tareas de este tipo de personas estaban determinadas por una planificación de la enseñanza que les facilitaba la coordinación del programa, a ellos les tocaba administrar los tiempos y ofrecer apoyo a los niños para que realizaran las actividades indicadas en las fichas, ocasionalmente enriquecía sus funciones mediante la implementación de coros y cantos, previo a transitar de una asignatura a otra.

El sujeto afirmó que su intención era interactuar con los niños para ayudarles a que aprendieran, indicó que le agradaba enseñar, sin embargo, reconoció que al interactuar con los alumnos en realidad estaban pensando en atender las demandas de los instructores.

En sus narraciones se pudo recuperar que uno de los actos típicos fue la implementación de cantos y coros, que si bien se pretendía (motivos para) que los niños estuvieran confortables en las sesiones de trabajo y administrar los tiempos, se terminó por realizar este tipo de acciones porque con frecuencia se preocupaba por atender las indicaciones que se le ofrecían en los curso, el los cuáles les pedían que trabajaran la motivación de los alumnos y una manera de hacerlo era mediante estos recursos. Se aprecia que esos coros y las actividades lúdicas buscaban que los niños se mantuvieran atentos realizando las actividades indicadas en los guiones de trabajo, además le permitiría administrar

los tiempos al promover los aprendizajes, sin embargo, aún no tenía consciencia de los efectos formativos en los alumnos, terminaba por plantearlas para así atender las demandas e indicaciones ofrecidas por los capacitadores comunitarios.

El estudiante en formación para profesor refirió que además de los coros propuestos para los niños pequeños, implementaba actividades que ante la mirada de los alumnos aparecieran como oportunidades para jugar, en lugar de presentar las actividades como un trabajo que se debería de realizar, mencionó que se implementaron ese tipo de actividades lúdicas debido a que recordaba con claridad a una maestra que tuvo en la infancia, quién siempre buscaba hacerlos sentir bien para mantenerlos trabajando en todo momento, que disfrutaran su estancia en la escuela primaria. A pesar de las exigencias planteadas en el programa para que aplicaran secuencias didácticas que fueron diseñadas por otras personas en otros contextos, reconoció las libertades que se tenían para ejercer la docencia de acuerdo a sus creencias, al final de una de las entrevistas señaló con claridad que realizaba modificaciones a los diseños debido a que tenía libertades para conducir la enseñanza.

La estudiante consideró que, a pesar de las exigencias para cumplir con las demandas del programa, sentía libertad de ejercer su estilo docente, puesto que nadie estaba cerca de ella para supervisar su trabajo, ella tenía que asumir la responsabilidad y tomar las decisiones que fueran necesarias para mantener a los alumnos realizando las actividades de aprendizaje.

Existen otras posiciones en las que se menciona que los docentes o maestros son los ejecutores de programas, para ello, se requiere que la máxima eficacia de su actividad de enseñanza (Medina, 2005). De esta manera se considera que en la formación se deben de generar las condiciones para que los futuros docentes dominen un programa que han de ejecutar de la mejor manera y así estarían concretando una docencia esperada con atributos deseados por el sistema económico y político, así como el modelo educativo en cuestión.

Se interpreta que este tipo de experiencias los llevaron a asumir la docencia como técnicos de la enseñanza debido a que a ellos les

corresponde a estas personas ejecutar los diseños y propuestas didácticas generadas en otros contextos o bien, si el caso lo amerita plantear algunas modificaciones a los diseños y seleccionar las actividades que consideren apropiadas para lograr los aprendizajes de los niños.

Ellos tienen la intención de atender las necesidades de los alumnos, para que se dé el aprendizaje es necesario captar su atención, sin embargo, cuándo realizan las tareas encomendadas no se cercioraban el logro de los aprendizajes, sus acciones estaban marcadas por las indicaciones, recomendaciones y exigencias planteadas en el programa. Reconocen que tuvieron la oportunidad de ejercer su estilo docente, puesto que sólo recibían acompañamiento cuando tenían sus reuniones, por eso cuando estaba cara a cara con los niños, sentía la libertad de emprender las acciones que ella consideraba necesarias y apropiadas para cumplir con sus responsabilidades.

Se tomó la totalidad de actos típicos en cada uno de los aspectos y se clasificaron para construir las pautas típicas que llevaran a la construcción de los dos “tipos ideales”, a los cuáles se les denominó como Control y Activismo. En la tabla 01 se puede apreciar cuáles fueron los actos típicos, las pautas típicas de los cursos de acción.

Tabla No. 1: Las Pautas típicas de los Cursos de acción y los primeros tipos ideales.

“Tipos ideales”	Control		Activismo	
	Actos típicos	Pautas típicas de los Cursos de acción	Actos típicos	Pautas típicas de los Cursos de acción
<i>La planificación de la Enseñanza</i>	Prioriza contenidos Domina contenidos Diseñar sus clases	Instrucción cognitiva	Diseña clases activas Planea a partir de contenidos Propone actividades para el logro de propósitos	Aprender haciendo Valoración de la niñez

"Tipos ideales"	Control		Activismo	
Aspecto docente	Actos típicos	Pautas típicas de los Cursos de acción	Actos típicos	Pautas típicas de los Cursos de acción
<i>Regular el comportamiento de los alumnos</i>	Gobernar comportamientos	Control grupal Administraciones sanciones	Dar indicaciones Otorgar libertades Control grupal	Valoración de la niñez
<i>Metodología de la enseñanza</i>	Ejercicios similares a los que se presentan en los Libros de Texto Promueve el cuestionamiento Materiales portadores de conocimiento	Estandarización del aprendizaje	Secuencias con tres momentos didácticos Dar instrucciones a seguir Aplicar estrategias	Inducción guiada
<i>La evaluación de los aprendizajes</i>			Evaluó mediante escalas valorativas Implantó evaluación final Registra cumplimiento Utilizó instrumento de evaluación	Enjuiciamiento de conocimientos
Uso de materiales y recursos	El uso del libro de texto Aplico ejercicios en fotocopias	Estandarización del aprendizaje	Uso de láminas coloridas Manipuló objetos y materiales	Aprender haciendo Inducción guiada

Fuente: Elaboración propia con información del segundo nivel de análisis.

Cada uno de los actos típicos se agruparon para así tener una clasificación más amplia, de esta manera se encontraron los "tipos ideales", así para el caso del Control Grupal se propusieron los

denominados: Instrucción cognitiva, Gobernar comportamientos y Estandarización del aprendizaje. Mientras que para el caso del activismo fueron considerados: Aprender haciendo, Valoración de la niñez, Inducción guiada y Enjuiciamiento de conocimientos.

- La Instrucción cognitiva: se refiere a las prácticas que llevaron a diseñar secuencias de actividades de aprendizaje centradas en que los alumnos logran el dominio de los contenidos cognitivos, se llegaba transmitir una información como única y verdadera relacionada con contenidos de tipo cognitivo.
- Gobernar comportamientos: son los actos que llevaron a que el docente controlara el comportamiento de los alumnos mediante el empleo de reforzadores y controles de estímulos como lo fueron la implementación de castigos para sancionar conductas no ceceadas.
- Estandarización del aprendizaje: se refiere a las metodologías de trabajo que llevaban a la repetición de actividades que aparecían en los libros de texto, además que planteaban las mismas actividades a los diferentes perfiles de los niños, incluso se empleaban los mismos portadores de los conocimientos.
- Aprender haciendo: Se trató del diseño y aplicación de secuencias didácticas que llevaron a los niños a interactuar con materiales y recursos que portaban el nuevo conocimiento, y en dónde se considera que la escuela debe ofrecer oportunidades para la actuación de los alumnos, puesto que de esta manera se llegará a los aprendizajes.
- Valoración de la niñez: Se refiere a la dimensión afectiva, en la cuáles se buscaba tener el control grupal y evitar el desorden atendiendo los gustos e intereses de los niños, incluso se llegan a aplicar mecanismos de negociación para establecer acuerdos que promuevan la autoregulación.
- Enjuiciamiento de conocimientos: refiere a las acciones en las que se señaló que se evaluaban los conocimientos factuales, las conductas y el cumplimiento de tareas y ejercicios, todo por medio de la utilización de escalas valorativas y cuadros de concentración.

6. Conclusiones. El sentido de la profesión docente de los estudiantes normalistas

Recuperar los puntos de vista de los profesores en formación para comprender la vida cotidiana de los estudiantes normalistas en sus acercamientos al trabajo docente, llevó a la realización de la reflexión sobre la práctica de sí mismo, se recurrió a la estructura de significación de los estudiantes, para traer a cuentas, los actos significativos y sus justificaciones.

La sociología fenomenológica de Alfred Schütz (1972) ofreció los referentes necesarios para orientar la indagación, así mismo brindó ideas para el diseño metodológico y la interpretación de los datos que llevaron a la generación de conocimiento en el campo de la formación inicial de docentes en México, en una Escuela Normal Experimental. El diseño metodológico incluyó tres etapas formales de trabajo de campo.

En las primeras vivencias significativas se identificaron actos típicos que se relacionan con la enseñanza como lo fueron: Planificar a partir de intereses, Dominar contenidos, Actividades de aprendizaje, Estrategias de enseñanza, Instrucciones claras, Controlar el grupo, Aprendizaje de alumnos y Propuesta educativa.

Con respecto a las vivencias significativas concretadas antes de su ingreso a la escuela normal, el corpus de datos llevó a identificar qué dicen los estudiantes normalistas que hacen en su rol docente, de esta manera se recuperaron las vivencias significativas a las cuáles se les denominó como Tradición familiar, Enseñanza Monopolizada, Valoración de la niñez y la supresión de secuencias didácticas rígidas. Solo dos de los informantes claves tuvieron experiencias formales en la docencia, como se puede constar en el informe de investigación, se identificaron dos grandes tendencias sobre el qué hacen los docentes, así se reconocieron los actos cercanos a los modelos academicistas, así como a los que corresponden a las tendencias humanistas.

En esas vivencias significativas se reconoció la existencia de la interiorización de experiencias, puesto que se trataba de actos significativos en los cuáles ellos vivieron esas realidades desde sus roles de estudiantes, o bien, como en el caso del que sí tenía experiencia al impartir los cursos de la educación básica como instructor comunitario, a pesar de contar con guiones didácticos, siempre tuvo la libertad de flexibilizarlos y de enriquecerlos con sus actos significativos como alumno de educación básica, se cuenta con evidencias para afirmar que buscó reproducir las prácticas de aquellos docentes que reconoció y les guardaba aprecio.

El sentido dado a la profesión se caracteriza con el activismo, el control y la prudencia; el primero se encontró en el tipo concreto denominado como sujeto 17, quien tenía el perfil Con Experiencia en la Docencia se asume como Activista, es decir como una persona activa dentro de una organización como bien podría ser el magisterio, además de ello, pretende el bien de sus alumnos, sin embargo, al esforzarse para tratar de ser miembro de ese colectivo, ajusta sus actuaciones a los intereses y metas de sus asesores y académicos de la Escuela Normal, tal pareciera que el conocimiento a mano de sus congéneres es el único que se puede considerar como válido.

El activismo se refleja en las pautas típicas de los cursos de acción, que en cuanto a la interacción con los alumnos pondera la valora la niñez; en la metodología de la enseñanza recurre a los mecanismos de la inducción guiada; en la evaluación a el enjuiciamiento de los conocimientos. Apareció que tuvo tendencias al control, se planteó la posibilidad de que se aprendiera haciendo y a la prudencia cuando promueve actividades para el logro de propósitos.

El control se manifestó con claridad en el sujeto 14, quien actuaba bajo mecanismos que le permitían tener el control de sus cursos de acción, este sujeto ingresó a la escuela normal debido a que no tuvo otra opción de superación al egresar en el bachillerato, antes de ingresar a la docencia se planteó como meta lograr ser docente para mejorar su calidad de vida, no tenía experiencia.

Ese control de sus vivencias significativas estuvo presente en los diseños de sus clases, al controlar el grupo y sancionar conductas no deseadas, además al valorar el cumplimiento de las tareas encomendadas a los alumnos, así como al promover la interacción con materiales y ofrecer una instrucción guiada. En cuanto a la planificación de la enseñanza, diseña sus clases a partir de los contenidos que le ofrecían los titulares del grupo, consideraba que lograrían que sus alumnos aprendieran mediante la participación activa en las tareas que se pudieran encomendar, por ello cobraba relevancia atender las necesidades de los alumnos, cuando se le preguntó por qué lo hacía de esa manera, expresó que buscaba ofrecer clases que a los alumnos no les resultaran tan aburridas como generalmente ocurría en la cotidianidad de las prácticas del maestro titular, de esa manera consideraba los tipos de contenido que se tratarían en la sesión de trabajo, para así determinar las actividades que planteó, de esta manera trato de mantener el control desde su experiencia docente, empleo además saberes teóricos y sus experiencias como docente y estudiante.

Se apreció en éste tipo concreto que él tiene el control de su actuación al ejercer cierto grado de autonomía, tomaba sus decisiones en cuanto al curso que tomaría sus vivencias, se aprecia un pensamiento práctico pero tendiente a responder a los criterios que él asumió como justificaciones personales, además del conocimiento a mano que le dejaron sus vivencias como estudiante.

Mientras que en el caso del tipo concreto 09 que corresponde a la clasificación que se denominó como comparte saberes, quién eligió la docencia debido a que tomó la carrera de sus padres, y además que tuvo contactos informales con la docencia al indicarles a sus compañeros de grado qué es lo que deberían de hacer, cómo e incluso hasta calificó sus evidencias, se encontró que las motivaciones de sus actos pudieran corresponder a las dos tipologías anteriores, sin embargo fue necesario plantear una nueva a la que se le denominó como Prudencia. incluye pautas típicas de los cursos de acción que corresponden tanto al Control como al Activismo, además en sus motivaciones se encontró que por un lado está la intención de promover aprendizaje activo y por el otro, la transmisión de conocimientos; además en los “motivos

porque” aparecieron aquellos conocimientos a la mano que se lograron en vivencias pasadas, el uso de referentes teóricos, así como las que provienen de otros actores como los tutores.

Como se aprecia este tipo de sujetos se vio obligado a intermediar entre sus vivencias significativas y el conocimiento a mano de su tutora, trato de responder a las demandas de la misma, así se planteó como motivación para, el logro de notas altas, es decir la aprobación de sus actuaciones por parte de la maestra titular, pero además se esforzó por atender las demandas y exigencias de sus estudiantes, situación que lo llevó a buscar puntos de equilibrio.

El sentido de la profesión docente deja ver trayectorias de simulación profesional, el activismo, el control y la prudencia determinan la situación biográfica de los estudiantes en interacción con los otros, carecen de autoridad de la autonomía, se tiene perfiles que se subordinan a las intenciones y proyectos de otros actores. Solo el denominado control da evidencias de regular sus actos significativos, con la conveniencia de sobrevivir ese periodo formativo.

Situación que se acerca con los planteamientos de las políticas educativas, en tanto a que las prácticas profesionales pueden convertirse en dispositivos formativos, en la medida en que los profesores en formación y los sujetos con los que interactúan trabajen en motivaciones típicas similares para así hacer corresponder proyectos y metas conjuntas que permitan la incorporación de nuevos saberes y no se limiten a los conocimientos a mano de los académicos de las escuelas normales y de los tutores de las escuelas de práctica.

Referencias Bibliográficas

Dreher, J. (S/A). Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckmann. from <http://www.socialsciencesmeditationnews.org/weblog/wp-content/uploads/2013/08/Fenomenologia-y-Sociologia-Dreher.pdf>

- Farfán, R. (2009). La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología. *Sociología, año 24, número 70, mayo agosto de 2009*, 203-214.
- Feiman-Nemser, S., & Parker, M. (1993). Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research, 19, n° 8*, 699-717.
- Feinman-Nemser, S. (1990). *Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives*. En: Houston, W.R. (ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Giddens, A. (2007). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. España: Narcea.
- Natanson, M. (2008). *Alfred Schutz. El problema de la realidad social* (N. Míguez, Trans. 2° ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Salvador, C., Rizo, M., & Romeu, V. (2009). El habitus y la intersubjetividad como conceptos clave para la comprensión de las fronteras internas. Un acercamiento desde las propuestas teóricas de Bourdieu y Schütz. *Frontera Norte, Vol.21, Núm. 41, enero-junio*, 33-52.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social. Psicología social y sociología*. (E. J. Prieto, Trans. Segunda Edición 1995 ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social* (2° ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.

Schütz, A., & Luckmann, T. (1977). *Las estructuras del mundo de vida* (N. Míguez, Trans. Primera ed.). Buenos Aires: 2009.

SEP. (1997). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 1997*. México: SEP.

Weber, M. (1984). *Economía y sociedad. Conceptos de la sociología y del "significado" en la acción social*. Distrito Federal: Fondo de Cultura Económica.