



ISBN: 9786070248269

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA  
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

---

Ducoing Watty, P. (2013).  
Introducción: Los otros y la formación de profesores.  
En autor (Coord.), *La Escuela Normal: una mirada desde el otro* (pp. 7-22).  
México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-  
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

## LOS OTROS Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES

*Patricia Ducoing Watty\**

Para los hombres, la realidad del mundo está garantizada por la presencia de otros, por su aparición ante todos; “porque lo que aparece a todos lo llamamos Ser”, y cualquier cosa que carece de esta aparición viene y pasa como un sueño, íntima y exclusivamente nuestro, pero sin realidad.

Hannah Arendt,  
*La condición humana*

En el momento en que el sistema de formación de profesores en el país ha sido cuestionado, como consecuencia, entre otros tópicos, de los nada afortunados resultados obtenidos en educación básica a través de los exámenes nacionales e internacionales a los que ha sido sometido y en el marco del proceso de universitarización emprendido por muchos de los países occidentales para permitir sobre todo el vínculo con la investigación, la tradición normalista mexicana parece enclavada en el pasado, en lo dado, en lo instituido, donde cada quien permanece en su lugar y donde los diversos movimientos, los cambios y las reformas no se articulan con ninguna alteración, con ninguna creación de algo “nuevo”. Posiblemente por lo impensable de la posibilidad de devenir “otro”, el sistema normalista, a cargo del Estado, ha impedido un proceso de desarrollo que deje atrás las identidades consolidadas y los saberes acabados; quizá el Estado no se ha expuesto a experimentar los riesgos de un proceso, de un trabajo que movilice la confrontación con la alteridad por medio del encuentro y, también, con el desencuentro, con los otros;

\* Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

no se ha aventurado a la emergencia de lo nuevo, lo imprevisto, lo imprevisible, lo impensado, lo inesperado.

Es un hecho que el normalismo fundacional, con sus padres creadores, sus principios y valores, sus preceptos y aportaciones, ha quedado muy lejos del siglo XXI, y los retos actuales de la complejidad de la formación parecen continuar sepultados en el olvido. La formación de profesores no puede pensarse en la actualidad como lo que alguna vez fue. No obstante, las huellas del pasado pesan tanto que la Escuela Normal se ha volcado sobre sí, probablemente preocupada por asegurar su propia supervivencia y estabilidad, en lugar de enfrentar y comprometerse con la hazaña de un cambio radical que, por un lado, dé respuesta a las necesidades de los alumnos y de la sociedad contemporánea y, por otro, ponga fin al pensamiento simplificador que conceptualiza la profesionalización de la docencia como un *training* instrumentalista, basado en recetas prácticas y comportamentales para conducir un grupo.

En efecto, lamentablemente, la formación para la docencia ha sido conceptualizada e interpretada por muchos académicos, maestros y pedagogos, no sólo en otras épocas, sino también en la actualidad, en términos exclusivamente del *hacer*, esto es, desde el punto de vista instrumental y técnico; perspectiva que si bien fue una de las hegemónicas en la última mitad del siglo pasado, se mantiene vigente aún gracias a sus adherentes y militantes que, al reconocer la frágil naturaleza de los asuntos humanos, prefieren eludirla.

Entender la formación y la docencia solamente como el *hacer* de los profesores significa inscribirlas en lo que Arendt (1998), retomando los planteamientos aristotélicos, denomina la *poïesis*, la cual se confronta con la *praxis*; mientras la *poïesis* se ubica muy claramente en el marco de la producción, de la fabricación, la *praxis*—la acción— es una actividad estrechamente vinculada con la especificidad del hombre; es decir, con su condición humana y su capacidad transformadora o, más bien, autotransformadora.

Adoptar exclusivamente la perspectiva de la *poïesis* en la formación supone negar al *sujeto*, no darle un lugar a su existir, su aparecer, su acceso a la palabra y su acción, su deseo y su proceso

de autonomización; significa inscribirse en el marco de una mera instrucción, de entrenamiento, de adiestramiento; equivale a pensar la docencia en términos del hacer y del fabricar, lo que Habermas denomina científico-técnico. Supone, también, que los objetivos de aprendizaje de los alumnos –como productos por obtener– determinan, condicionan y cierran los procesos interactivos de enseñanza y aprendizaje en el aula; implica creer que el profesor –*Maestro todopoderoso*– es el responsable de dominar, someter, subyugar y controlar a los alumnos, considerados éstos como objetos capaces de soportar el proceso de conformización; es decir, la docencia como fabricación implica que al profesor le sea posible darle al alumno el mismo tratamiento que se da en la industria a los insumos. En fin, se trata de una racionalidad instrumental, inherente a los procesos fabriles.

Desde este registro –el de la *poïesis*–, la formación, igual que las prácticas educativas, supone la posibilidad del manejo, dominio y control de los dispositivos pedagógicos por poner en marcha, por parte del docente, para alcanzar los fines esperados, en este caso, los aprendizajes deseados, aun cuando aquí el grado de predictibilidad y de certeza sea muy inferior respecto al de la producción fabril. Acertada y críticamente, Meirieu ha apuntado:

Todo se pasa, entonces, como si la modernidad educativa se caracterizara por la potenciación de la conciencia del poder del profesor; mientras que antes se buscaba que las cosas se hicieran de manera aleatoria, en función de la riqueza del medio ambiente del niño y la oportunidad de los encuentros que se pudiesen hacer, actualmente se quiere controlar mejor y actuar sobre el sujeto de manera coherente, concertada y sistemática [...] para su *mayor bien* (1996: 23).

La perspectiva de comprensión de la docencia y de la formación como *praxis* parte de otros supuestos. Primeramente, podemos apuntar que la *praxis* equivale a la *acción y a la libertad*, y que aquélla no se funda en una lógica de procesos-productos, porque aquí se alude a un registro diferente: no hay insumos, ni productos; ni medios, ni fines. Aquí hay *sujetos*. La emergencia del *sujeto*

–alumno y profesor– en el marco de la *praxis* deviene en un reconocimiento de su *advenimiento, de su irrupción como sujeto de palabra y de acción*, esto es, un sujeto de deseo que despliega acciones –no en términos de sometimiento, sujeción, conformización, obediencia y sumisión como en la perspectiva de la *poiësis*–, sino de un sujeto que se abre al otro, a los otros; un sujeto que es autor y actor de sus actos –como apunta Ardoino (1999)–, porque es justamente por medio de sus actos y de la palabra que se realiza la aparición del sujeto. Dicho de otra manera, los medios y el fin son, en sí mismos, aspectos del propio proceso, porque aquí –en la *praxis*– el fin no es externo al sujeto como en el caso de la *poiësis*, en donde, como apunta Arendt (1998: 171):

Los útiles instrumentos del *homo faber*, de los que surge la más fundamental experiencia de instrumentalidad, determinan todo el trabajo y la fabricación. Aquí sí que es cierto que el fin justifica los medios; más aún, los produce y los organiza.

Desde la mirada de la *praxis*, la autonomía del sujeto no es un fin que se logra a partir de la enseñanza, de la educación, como enfatiza Ardoino, sino que es la *praxis* la única que puede desarrollarla. La autonomía no termina, no finaliza, sólo comienza, sólo inicia y nunca concluye. Así, el profesor, el formador, a través de sus prácticas, puede promover de manera permanente y constante que los alumnos vivan en el aula este proceso de autonomización, de liberación, que nunca terminará, lo que implica el reconocimiento de sujetos singulares que se encuentran y rencuentran en el marco de las interacciones de actores que actúan los unos respecto a los otros.

En la *praxis*, la acción, aunque tiene un comienzo, nunca tiene un fin predecible, en virtud de que:

en la propia naturaleza del comienzo radica que se inicie algo nuevo que no puede esperarse de cualquier cosa que haya ocurrido antes. Este carácter de lo pasmoso inesperado es inherente a todos los comienzos y a todos los orígenes (Arendt, 1998: 201).

De ahí que la formación a la luz de la *praxis* se caracteriza por la impredecibilidad y la incertidumbre. Intentar comprender la formación y las prácticas docentes como acción significa aceptar entrar en el mundo de lo imprevisto, lo sorprendente, lo incierto, lo improbable; es también reconocer que se puede ir al encuentro de cualquier cosa por parte de los profesores y de los alumnos como sujetos de acción y palabra, de pensamiento y deseo, de quienes cabe esperar lo inesperado. Con ello, remarcamos que la categoría arendtiana de *natalidad* posibilita comprender la irrupción, en el mundo de la escuela –entre seres humanos–, de un *quién* o de unos *quiénes*, siempre impredecibles, a los que se les ha conferido el poder de comenzar y de instaurar la *novedad*.

Resignificar la formación y la docencia como *praxis* implica otorgar un lugar al ¿quién soy? y no sólo al ¿qué soy?, porque es el entrecruzamiento entre la palabra y la acción lo que posibilita el advenimiento del sujeto; es decir, del sujeto capaz de romper con lo previsto, capaz de sorprender, más frecuentemente de lo que usualmente pensamos, en el ámbito de las prácticas institucionales. Como subraya Arendt (1996: 208):

La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y de los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, sin quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.

En esta línea de reflexión, la acción, propia y exclusiva del ser humano, es sinónimo de libertad y ésta se configura justamente como la capacidad de iniciar algo, porque la acción es iniciante. “Con la creación del hombre” –dice Arendt–, “el principio del comienzo entró en el propio mundo que, claro está, no es más que otra forma de decir que el principio de libertad se creó al crearse al hombre, no antes”

(1998: 201). A su vez, la acción se desarrolla entre seres humanos y nunca se puede desplegar en el aislamiento, porque la presencia del otro es imprescindible; sólo hay acción en la esfera de la pluralidad, en el espacio público. Las prácticas docentes se reconocen como un acto público y, por tanto, el hecho de que el docente aparezca en el espacio escolar se da a partir de la palabra y la acción, lo que Arendt denota como vivir humanamente, vivir entre seres humanos.

En fin, la posibilidad de establecer un diálogo –a través de estos trabajos– que interpele a los colegas formadores y a los estudiosos del normalismo y de la educación en general, parte del reconocimiento del nuevo lugar que han de ocupar los maestros en la relación con sus alumnos: ya no como distribuidores de saberes, sino como quienes acompañan a éstos en su propio proceso formativo, en su advenimiento como sujetos responsables y como ciudadanos; maestros capaces de acompañar al niño, igual que al joven o al adulto, en su devenir como seres singulares entre iguales. Así lo formula Pérez Gómez (2010: 18):

Desde hace al menos dos décadas, tanto en el panorama internacional como en el nacional, parece evidente que el reto actual que afrontan los sistemas educativos es el reto de la calidad [...]. En el centro del cambio cualitativo requerido se sitúa la figura de un nuevo docente como profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y el aprendizaje relevante de cada uno de los estudiantes a su cargo.

Este libro es producto de los trabajos desplegados en el marco de la Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación y, particularmente, de los académicos adscritos al seminario Pensamiento Crítico en Educación, en el que durante cerca de dos años y en el marco de un proceso intragrupal, nos dimos como encargo el estudio del normalismo desde diferentes ángulos y puntos de vista, configurados a partir de las historias personales y singulares de los autores y de las experiencias vividas o no en el escenario de la Escuela Normal o de la educación básica, pero también

a partir de sus afiliaciones teóricas, su familiaridad con este objeto, sus estilos de pensamiento. De ahí que, como fruto de un proceso interactivo entre los participantes, el libro se singulariza por representar un esfuerzo colectivo de investigación, reflexión, elucidación, debate y posicionamiento.

Como el título lo explicita –*La Escuela Normal: una mirada desde el otro*–, esta obra recoge las particulares miradas configuradas desde la exterioridad, desde el extraño, el extranjero, el ajeno, en donde emergen y se ponen en juego las imágenes y los discursos, los lugares y los tiempos, los fantasmas y las representaciones, lo no dicho y lo prohibido, en un afán por elucidar la formación de profesores de otra manera, por reconocer lo inaprensible, por pensar lo impensable desde nuestro pensamiento, ante la emergencia del otro. Ese otro que irrumpe en la trama institucional normalista con una cultura diferente a la ya dada, a la propia del normalismo; ese otro que violenta el orden establecido y que instaaura el desorden; ese otro que desde la ajenidad da cabida y admite la posibilidad del advenimiento de lo nuevo, de lo radicalmente nuevo; ese otro que desde un lugar diferente se pronuncia, corriendo el riesgo no sólo de no ser escuchado, sino también de ser rechazado.

La intención de este libro es, por tanto, compartir la aventura de otras miradas sobre la Escuela Normal y la formación de profesores que, lejos de las certezas y seguridades a las que tanto nos aferramos como seres humanos, nos conduzca a reflexionar, repensar, reconceptualizar la formación, a todos aquellos que estamos comprometidos en esta gran obra que reclama hoy por hoy una posible ruptura con nuestros conceptos, saberes, métodos, estilos de pensamiento y de acción. Se trata de una invitación a salir de nosotros mismos, a abrirnos a un encuentro con los otros, donde lo *posible* se nos ofrece como una *posibilidad* de emprender un nuevo camino, una nueva relación con los actores en la que reconozcamos la emergencia del sujeto en formación.

El libro se encuentra estructurado con base en tres ejes:

- El primero alude al análisis de algunas de las políticas educativas internacionales y nacionales en torno a la formación del



profesorado de educación básica. Aquí se sitúan los textos de Moreno y Cruz Pineda.

- El examen de algunas de las reformas y de los proyectos curriculares desplegados en las Escuelas Normales es el foco de abordaje de varios de los trabajos en este segundo eje, que integra tanto tratamientos desde una visión histórica amplia, como los de Rojas, y Mar y Meza, como desde un referente histórico puntual, el de la reforma de 1984, desarrollado por Ducoing.
- El análisis del actual proyecto curricular, instaurado en 1997, cobra centralidad en varios de los textos: uno, desde una visión genérica, con el trabajo de Barrón y Pontón; otros que, focalizándose en alguna dimensión de las promovidas en el mismo, se colocan en la exploración de las prácticas docentes –Reyes y Fortoul–, de la identidad –Ornelas–, de lo institucional –Rodríguez– y del trabajo colegiado –Esteva.

El primer texto, “Los organismos internacionales y las políticas de formación docente”, a cargo de Mónica Moreno, revisa las políticas que, en materia de formación de profesores y desarrollo profesional, han impulsado los organismos internacionales, tanto los financiadores como los asesores, desde el ámbito económico mundial y como una respuesta a los postulados del propio neoliberalismo. Estas políticas de los organismos internacionales, sin duda alguna, han configurado las agendas nacionales del mundo entero y pautado las directrices en lo que a formación del profesorado de la educación obligatoria se refiere y, muy específicamente, a su profesionalización. Moreno alerta, sin embargo, sobre el alto riesgo que se corre en América Latina, como una región eminentemente pluricultural, al no considerar las identidades locales desde la lógica de integración a una sociedad hegemónica, basada en realidades heterogéneas y en principios y valores ajenos a los propios.

Cruz Pineda somete a discusión algunos tópicos vinculados con las políticas emprendidas por el Estado mexicano en materia de formación de los docentes. En su trabajo, “Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión” incursiona, en primer lugar, en la identificación de las exigencias que en materia de educación

superior han sido acotadas desde la política educativa para transformar las Escuelas Normales. Para tal efecto, apela a la noción de “dispositivos políticos” como un recurso metodológico conformado –entre otras cosas– por el conjunto de discursos, instituciones, normatividades y filosofías que tienden a orientar y hasta a controlar las funciones institucionales y los comportamientos de los sujetos. En un segundo lugar, la autora analiza varias de las que denomina “inclusiones discursivas”, fundadas en una racionalidad técnico-mercantilista y puestas en marcha en las Escuelas Normales con base en los diversos programas ahí introducidos –Promin, PEFEN, Progen, Profen, PTFAEN–,\* los que, evidentemente, han pretendido mejorar la calidad de la formación del profesorado, aunque, a su vez, han perturbado la vida institucional y, sobre todo, la de los sujetos involucrados. Con base en un análisis riguroso, la autora se posiciona, en un tercer apartado, frente al “discurso ordenador” impuesto al sistema normalista, igual que al subsistema de educación superior, particularmente el referido a la producción de conocimiento y, en este caso, a la producción de conocimiento sobre la formación docente; temática y problemática tradicionalmente en debate que reclama una permanente reconceptualización. La autora cuestiona las posiciones y los significados de la formación como un determinante fundamental, a la vez que un reto intelectual que habrá que enfrentar por su posible capacidad para reordenar el quehacer de las escuelas formadoras de docentes.

¿En qué consiste y ha consistido la formación de profesores en México? ¿Cuáles son los saberes profesionales que se han promovido para ejercer el oficio de profesor y cuáles son los que actualmente se impulsan en el marco de la cultura posmoderna? Éstos son algunos de los diversos cuestionamientos que Rojas examina en su capítulo, “La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de

\* Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales, Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal, Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal, Programa de Fortalecimiento de la Escuela Normal y Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.

nivel básico”. Después de considerar varios elementos que conformaron el origen del normalismo mexicano y de haber clasificado los saberes docentes con base en dos categorías –normalistas y multidisciplinarios–, la autora efectúa un análisis sistemático de los planes de estudio puestos en marcha durante más de 100 años de funcionamiento, considerando, entre otros, los siguientes tópicos: año de implantación, duración, asignaturas de carácter general, asignaturas del campo pedagógico y asignaturas técnico-prácticas. Con base en esta sistematización, inicia un examen cuidadoso de las especificidades de la formación pedagógica de los docentes a través de los diferentes modelos curriculares anteriormente aludidos, a partir de la diferenciada naturaleza de las asignaturas: formación pedagógica, formación para la docencia, formación en planeación, formación en evaluación y formación tecnológica.

Rojas asienta que, en el marco de los cambios producidos por la sociedad informatizada y globalizada, se introdujo el enfoque de las competencias en el campo educativo como un dispositivo articulador entre éste y el mundo laboral, y el ámbito de la formación del profesorado no ha sido la excepción. En México, se incorpora un perfil docente por competencias a partir de la implantación del plan de 1997. No obstante, la autora se pregunta si este modelo representa una respuesta sólida frente a la pobreza académica de las prácticas en el aula y a la clásica función que han desempeñado los profesores en relación con el conocimiento.

Entre las diversas reformas que ha experimentado la educación normal, la de 1984 significó un parteaguas en la historia de la formación del profesorado de educación básica, al formalizar la denominada profesionalización del magisterio en respuesta a las reiteradas reivindicaciones del gremio iniciadas desde mediados del siglo pasado. Es ésta la temática abordada por Ducoing en “De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984”, en la que el proceso tendente a la profesionalización se analiza a la luz del devenir histórico del sistema normalista y del contexto nacional en el que se genera.

La inscripción de los estudios normalistas en el subsistema de educación superior representaba un reto a enfrentar por parte de los

implicados; reto que suponía y significaba, antes que nada, la universalización del sistema. Empero, la autora se cuestiona si la institución –la Escuela Normal– y todos sus actores lo han encarado o si se han resistido, como un movimiento de afiliación e identidad, al tradicional normalismo o incluso de alineación. Se examina, en un primer momento, el desarrollo del sistema de formación de profesores, particularmente los movimientos de reforma emprendidos a partir de la década de los setenta, por ser éstos los preludios del establecimiento de la licenciatura normalista. Al quedar ésta institucionalizada, la cuestión que se debate es cómo se ha conceptualizado y puesto en marcha la profesionalización del profesorado de educación básica. ¿Cuál es la racionalidad subyacente en este proceso? ¿Se han transformados las ideas, los pensamientos, las orientaciones y las prácticas de los comprometidos en las acciones de formación? ¿Qué significa la adscripción al subsistema de educación superior? ¿Se ha modificado la relación con el saber educativo y el saber de la formación por parte de los actores normalistas? Éstos son algunos de los tópicos que aquí se exploran y se someten a debate.

Mar y Meza efectúan un análisis de la evolución de la matrícula normalista en su capítulo, “Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009”, partiendo de la siguiente hipótesis: el proceso evolutivo de la matrícula de la Escuela Normal se encuentra estrechamente vinculado con las políticas educativas promovidas por el Estado para el sistema de formación de profesores de educación básica. Después de un breve recorrido histórico sobre los antecedentes del sistema normalista, los autores presentan una panorámica analítica de la demografía normalista con base en una propuesta de periodización basada en las tendencias de incremento y decrecimiento: a) masificación: de 1970 a 1980; b) auge y declive: de 1980 a 1984; c) licenciados: de 1984 a 1992; d) nuevo auge: de 1992 a 2000, y e) ¿las Normales para técnicos en turismo?, de 2000 a 2009.

Cierran su abordaje con cuestionamientos relativos a varios tópicos, entre los que destacan la saturación del mercado laboral de profesores en las zonas urbanas y la ausencia de profesores en las rurales, dada la drástica supresión de un buen número de normales rurales que desde inicios del siglo pasado habían sido establecidas

para atender al sector más vulnerable; las bajas calificaciones obtenidas por los normalistas en el examen de conocimientos y habilidades docentes y la posibilidad de un encuentro con el discurso universitario, entre otros aspectos.

La revisión efectuada por Barrón y Pontón sobre la reforma normalista de 1997 queda contextualizada en el escenario de ciertas pautas que caracterizaron las transformaciones emprendidas en la región latinoamericana en las postrimerías del siglo pasado y que en México cobraron forma a través del Programa para la Modernización de la Educación Básica, como un impacto de las políticas desplegadas por parte de varios organismos internacionales.

En su texto, “La reforma de la Escuela Normal de 1997. Algunas consideraciones críticas”, las autoras resaltan, desde una perspectiva analítico-crítica, los rasgos sobresalientes del currículo actual y sus posibles contradicciones, al examinar detalladamente algunos de los componentes del proyecto curricular, tales como la formulación de un perfil terminal por competencias y la organización curricular por asignaturas, la presumible articulación entre el saber promovido y su puesta en práctica, la adopción de la tendencia de un profesional reflexivo y la acción tutorial como soporte. Igualmente, identifican el papel que se asigna a los formadores en este proceso de formación del profesorado. Destacan, entre éstos, las figuras del profesor normalista y del maestro de educación básica, ambos supuestamente comprometidos con las acciones de formación, aunque la posibilidad operativa de esta articulación no sea tan evidente. Terminan su análisis planteando que las reformas decretadas no modifican necesariamente los procesos institucionales, los mecanismos de gestión, el funcionamiento de las escuelas, las prácticas establecidas, en virtud de que las tradiciones, las costumbres, las expectativas y los deseos de los actores juegan un papel definitorio en estos procesos.

María Eugenia Reyes y Bertha Fortoul abordan la naturaleza y la especificidad de las prácticas docentes dispuestas en el currículo de 1997, desde dos dimensiones diferentes: la primera, a partir de la conceptualización de la docencia reflexiva y sus implicaciones en el desarrollo curricular; en tanto que la segunda –Fortoul–, acota su trabajo al análisis y valoración de las mismas.

El tratamiento teórico-analítico desarrollado por Reyes en “La práctica docente reflexiva en las Escuelas Normales” se inicia con una exploración conceptual de la docencia reflexiva con base en tres categorías: la práctica docente crítica, la enseñanza reflexiva y la indagación o docencia investigativa. En la primera, la autora explora algunas de las aportaciones de diversos teóricos sobre el significado de la práctica crítica y del pensamiento crítico, mientras que en la segunda establece una clara distinción conceptual entre docencia reflexiva y enseñanza reflexiva, al puntualizar ampliamente los rasgos propios de esta última. Con base en la tercera categoría –la indagación o docencia investigativa– subraya el valor de la indagación o la investigación como lógica de aprendizaje de la docencia misma.

A partir de las anteriores caracterizaciones, Reyes analiza, con base en la propuesta formativa de docentes de 1997, la denominada “reflexión de la práctica docente en condiciones reales de trabajo”, tomando como elementos metodológicos los dispuestos institucionalmente: “estudio-observación-práctica-análisis-reflexión”. Cierra su trabajo con una discusión sobre la gestión de la práctica docente en las Escuelas Normales, destacando sus posibilidades, problemas, riesgos y limitaciones.

En el capítulo denominado “Retos que plantean el análisis y la valoración de las prácticas docentes a las Escuelas Normales”, Bertha Fortoul explora la inscripción curricular de las prácticas docentes con base en dos componentes formalmente establecidos: las actividades de acercamiento a la práctica escolar y la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Mientras que las primeras se operan con base en jornadas de observación e intervención puntual en el aula, la segunda pretende el cierre del trayecto formativo inicial y la elaboración del documento recepcional para la obtención de la licenciatura. Por otro lado, Fortoul apunta que en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTFAEN) se definieron seis líneas de acción tendentes a optimizar las condiciones institucionales de las escuelas, con el propósito de que éstas cumplan satisfactoriamente con su cometido –la formación profesional de sus alumnos–, en dos de las cuales se alude al análisis y a la valoración de las experiencias docentes.

El análisis y la valoración de las prácticas docentes son reclamados en la perspectiva de fortalecer y mejorar la formación de los futuros maestros; procesos ambos que se pretende desplegar tanto a partir de los mismos normalistas como por parte del personal docente. La autora recrea analíticamente los retos que estos procesos de análisis y valoración enfrentan en la vida cotidiana las instituciones normalistas. Para este efecto, agrupa los retos con base en cinco categorías: institucionales, éticos, metodológico-investigativos, personales y metodológico-didácticos.

Ornelas, por su parte, en su capítulo “La noción de identidad: un análisis crítico con base en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997”, presenta un examen de la problemática de la identidad de los maestros, tomando dos categorías como ejes nucleares en permanente tensión: por un lado, los elementos identitarios promovidos por el Estado a partir del discurso oficial y, por otro, las dimensiones identificatorias de los maestros, recreadas a partir de su práctica cotidiana, su historia, sus interacciones, sus modos de ser, actuar y sentir. Después de un acercamiento conceptual a la noción de identidad, la autora efectúa un muy breve recorrido histórico con el que pretende subrayar que el proceso de construcción de identidad del maestro corre paralelamente al proceso de configuración de identidad de nuestra sociedad, en virtud, entre otros elementos, de la cercanía del primero con la realidad social de las familias, las comunidades y los alumnos. Con base en estos desarrollos, Ornelas elabora un análisis crítico de los contrastes existentes entre el discurso de la identidad explicitado en el actual currículo de 1997 y la realidad identitaria de los maestros. La autora plantea que los conflictos de identidad de los profesores son eludidos en el discurso oficial y que la alusión relativa a la identidad magisterial se plantea muy alejada de la situación real y concreta del maestro. En suma, subraya que actualmente los profesores de educación primaria experimentan una crisis de identidad, por haber perdido los referentes que con anterioridad sirvieron de base a su docencia diaria.

“La reforma de la Escuela Normal de 1997. Una mirada desde lo institucional”, de Rodríguez, es una invitación a pensar la reforma normalista desde algunas de las categorías aportadas por el

Análisis institucional, la corriente francesa recreada en la década de los sesenta, particularmente en la Universidad París VIII, Saint Denis. La autora destaca la relevancia de lo institucional como una dimensión que rebasa todo planteamiento prescriptivo de carácter curricular, a partir del reconocimiento de los procesos que se juegan en la vida cotidiana de las escuelas, por parte de los actores, entre lo instituido y lo instituyente. Se trata de un cuestionamiento sobre las reformas educativas que otorgan una centralidad al plan de estudios y que, contradictoriamente, minimizan el componente de lo institucional y las implicaciones que de ahí se generan.

El último capítulo, “El trabajo colegiado docente normalista: entre lo instituido y lo instituyente. Reflexiones a partir de un estudio de caso”, con el que se cierra este libro, corresponde a Esteva, quien presenta una temática de gran actualidad: la relativa al trabajo colegiado formalmente institucionalizado en las Escuelas Normales en el currículo de 1997. Con base en una investigación de corte etnográfico, efectuada en el Colegio de Historia de una Normal, la autora explora inicialmente las perspectivas y las condiciones de la institucionalización de los colegiados y, particularmente, la caracterización de aquél. Con esta intención, Esteva se incorpora regularmente a las sesiones del Colegio de Historia, a partir de las que analiza su conformación y desarrollo en cuanto a los participantes, en lo que se refiere a su historia, su formación, así como su discurso, sus temáticas, intervenciones, pensamientos, aspiraciones; además, estudia el proceso grupal en el que todos participan y las interacciones complejas que ahí se entretienen. Termina su texto preguntándose si la instauración de los colegios representa un tiempo y un espacio de posibilidades de reflexión y de acción que posibilite la proyección de profesores y alumnos hacia el futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

Ardoino, Jacques (1999), *Éducation et Politique*, 2a edición, París, Anthropos (colección Educación).

Arendt, Hannah (1998), *La condición humana*, Barcelona, Paidós.



- \_\_\_\_\_ (1996), “La crisis en la educación”, en *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península, pp. 185-208.
- Meirieu, Philippe (1996), *Frankenstein pédagogue*, París, ESF.
- \_\_\_\_\_ (1995), *La pédagogie entre le dire et le faire*, París, ESF.
- Pérez Gómez, Ángel (2010), “Presentación”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68 (24, 2), agosto, Zaragoza, España, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
- Saner, Hans (2003), “El significado político de la natalidad en la obra de Hannah Arendt”, en Marco Estrada Saavedra (ed. y trad.), *Pensando y actuando en el mundo. Ensayos críticos sobre la obra de Hannah Arendt*, México, UAM/Plaza y Valdés, pp. 19-37.