



ISBN: 978-607-02-4826 -9

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

María Bertha Fortoul Ollivier (2013)

“Retos que plantean el análisis y la valoración de las
prácticas docentes a las escuelas normales”

en *La escuela normal: una mirada desde el otro*,

Patricia Ducoing Watty (coord.),

IIUE-UNAM, México, pp. 269-294.

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

RETOS QUE PLANTEAN EL ANÁLISIS Y LA VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES A LAS ESCUELAS NORMALES

*María Bertha Fortoul Ollivier**

En 1996, la Secretaría de Educación Pública (SEP) traza el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTFAEN), programa federal que surge para paliar el debilitamiento académico que en los últimos años han vivido las instituciones normalistas (SEP, 1999) y cuyo propósito es generar condiciones favorables en la Escuelas Normales para el cumplimiento de su misión institucional: la formación inicial de los maestros para la educación básica, acorde con las exigencias del desempeño profesional; está organizado en líneas de acción, siendo seis las que lo conforman a partir de 2002 (SEP-SEBYN, 2003):

- Reforma de los planes y programas de estudio para la formación inicial de maestros de educación básica, que incluye acciones encaminadas al diseño y actualización de los planes de estudio de las licenciaturas en educación y a la producción y distribución de materiales de apoyo para el estudio y la enseñanza de los nuevos planes de estudio a los alumnos y a los formadores.
- Formación y actualización del personal docente y directivo de las Escuelas Normales, tendente a un conocimiento de los nuevos planes de estudio y al desarrollo de las competencias que los roles docentes y directivos demandan en la época actual. Esta formación y actualización se concreta a través de cursos, talleres de

* Facultad de Ciencias Humanas, Universidad La Salle.

actualización, disponibilidad de material impreso y electrónico, y programas de formación más sistemáticos.

- Mejoramiento de la gestión institucional vía la realización de acciones en diferentes frentes (trabajo colegiado, liderazgo directivo, planeación y evaluación institucional, entre otros), tendentes a que la organización y el funcionamiento cotidiano de las Escuelas Normales generen un ambiente institucional que favorezca el aprendizaje de los miembros de la comunidad educativa.
- Regulación del trabajo académico de los maestros de las Escuelas Normales, encaminada a actualizar los marcos normativos académicos y laborales de las propias instituciones de acuerdo con las exigencias de su finalidad educativa.
- Evaluación de las Escuelas Normales, que busca contar con evidencias sobre los procesos y los resultados que el PTFAEN va proporcionando en éstas para aportar elementos de base para la toma de decisiones más informada.
- Regulación de los servicios que ofrecen las Escuelas Normales; regulación encaminada a “asegurar que los servicios que ofrecen las escuelas normales atiendan en forma adecuada y con calidad los requerimientos de la educación básica de cada entidad federativa” (SEP-SEBYN, 2003: 12).

En dos de sus líneas de acción, se plantea el análisis y la valoración de las experiencias docentes¹ como herramientas centrales que promueven tanto la formación docente inicial² y continua, de los futuros docentes y de los formadores de docentes, como la mejora de sus prácticas docentes y de las escuelas. Estas dos líneas son: la reforma de los planes y programas de estudio, y la evaluación de las

1 En el texto, emplearemos como sinónimos experiencias docentes, prácticas docentes y prácticas educativas.

2 La formación inicial es el término con el cual el PTFAEN nombra la formación en el nivel de licenciatura para el ejercicio de la docencia en educación básica. Es la primera vez en el nivel nacional que se ocupa dicho término y que se reconoce así que la formación para el ejercicio del magisterio comienza en las Escuelas Normales durante los cuatro años de estudio, pero no se termina ahí, le sigue la formación continua, que acompaña los años de desempeño ante grupo.

Escuelas Normales, concretamente en las acciones relacionadas con la evaluación y el seguimiento interno en ellas.

En este artículo, primero caracterizaremos brevemente estas dos líneas y posteriormente presentaremos algunos de los retos que plantea su operacionalización en este tipo de escuelas.

BREVE DESCRIPCIÓN DE LAS DOS LÍNEAS DE ACCIÓN BASADAS EN EL ANÁLISIS Y LA VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LAS ESCUELAS NORMALES

Los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación fueron modificados en distintos momentos históricos, pero siguiendo la misma estructura de base: se parte de rasgos deseables del nuevo maestro (curricularmente juegan el rol de perfil de egreso), se presentan posteriormente criterios y orientaciones para la organización de actividades académicas y luego un mapa curricular que combina asignaturas de formación común para todas las licenciaturas y otras específicas. Están integrados por tres tipos de asignaturas: actividades principalmente escolarizadas, actividades de acercamiento a la práctica escolar y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Las actividades de acercamiento a la práctica escolar proponen jornadas de observación y de intervención en escuelas de educación básica con base en ejes de análisis relacionados con la organización del grupo, la planeación didáctica, los recursos que utiliza el maestro para comunicarse, la edad propia de los alumnos y sus modalidades de participación. El área de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo tiene como finalidades concluir el trayecto formativo inicial y elaborar el documento recepcional que permita la titulación del alumno y el acceso al mercado de trabajo.

En los criterios y orientaciones, se presentan varios tópicos relacionados con el análisis y la valoración de las prácticas:

- La estrecha relación entre el aprendizaje en el aula y la práctica docente en condiciones reales: a partir de registros de

prácticas docentes, los estudiantes deben analizar y explicar las formas de proceder de los maestros para identificar prácticas escolares adecuadas a las características de los grupos. Una preparación cuidadosa de las observaciones y prácticas así como el análisis consecuente, es indispensable para que estas actividades cumplan su función formativa (SEP, 1999: 41-42).

- El aprendizaje de la teoría se vincula con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas: el estudio de cuestiones teóricas fundamentales tiene un significado educativo si los estudiantes la emplean para comprender las situaciones educativas reales, independientemente de si son implementadas o no por los alumnos normalistas (SEP, 1999).
- El fomento de intereses, hábitos y habilidades que propician la investigación científica:

se debe alentar la observación orientada por preguntas precisas y bien formuladas; la capacidad de buscar, contrastar y validar información pertinente a un tema; la habilidad para registrar y describir experiencias y para idear situaciones con propósitos experimentales sencillos, así como para elaborar explicaciones de procesos sociales y educativos que puedan ser confrontadas con la realidad (SEP, 1999: 45).

En los planes y programas de estudio de las distintas asignaturas del área de acercamiento a la práctica escolar, se concretan estos criterios y orientaciones, y se van graduando distintos contenidos tendentes a que el alumno normalista conforme su propio estilo de docencia; atienda a los alumnos de educación básica desde su diversidad; seleccione y utilice distintos materiales educativos; adquiera una visión integral de la docencia, y observe y sistematice distintas prácticas en pos de su modificación o adecuación en función de los resultados de aprendizaje en los alumnos. Por su parte, el área de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo tiende hacia la comprensión y el mejoramiento de aspectos específicos de las competencias profesionales incluidas en los rasgos deseables del maestro, previa recolección, sistematización y análisis de la propia

práctica docente dentro de un contexto escolar determinado y hacia la elaboración de un documento recepcional que le permita ampliar sus conocimientos en un tema específico.

En cuanto a la evaluación en las Escuelas Normales, línea del PTF AEN que también se centra en el análisis y valoración de las prácticas, Alcocer (2003) reconoce que desde la Dirección General de Normatividad se han impulsado diferentes estrategias, tendentes a obtener evidencias de los procesos y resultados del programa en distintos ámbitos y a apoyar una toma de decisiones más eficaz y cercana a las condiciones de las instituciones normalistas, siendo una de ellas la evaluación y el seguimiento internos en las Escuelas Normales.³

Esta evaluación y seguimiento internos inician su actuar formal en el año escolar 2002-2003 y se vislumbran como

un conjunto de procesos, acciones y mecanismos cuyo propósito fundamental es la búsqueda de información que permita el mejoramiento progresivo de los distintos ámbitos de vida de la escuela, que asegure el cumplimiento de su misión y el logro efectivo de los propósitos de la formación inicial de los docentes (SEP-SEBYN, 2004: 11).

La evaluación y el seguimiento internos parten de un reconocimiento de la situación actual que vive la Escuela Normal desde tres temáticas centrales (el maestro, los estudiantes y la escuela), para continuar con una intervención directa a partir de acciones que busquen su mejoramiento, mismas que deben ser monitoreadas y valoradas en cuanto a los avances logrados.

3 Las otras estrategias son: evaluación y seguimiento a la aplicación de nuevos planes y programas de estudio. Evaluación del aprendizaje: se han propuesto tanto el Acuerdo Sectorial 261, que contiene los criterios y normas para evaluar el aprendizaje, como un apartado relacionado con la evaluación (intitulado Sugerencias para la evaluación): en cada programa de estudio, con el propósito de impulsar una evaluación con funciones formativas. Evaluación de planes, programas y proyectos de desarrollo institucional: esta evaluación externa está impulsada desde el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (Promin). Evaluación nacional de los estudiantes: se diseña y aplica anualmente un examen general de conocimientos a los alumnos de séptimo semestre. Evaluación curricular: esta evaluación externa, realizada mediante un convenio con el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN), se centra en la licenciatura en Educación Secundaria, con sus diez especialidades.

Las prácticas docentes son el eje central de esta evaluación y seguimiento internos, dadas sus posibilidades para fortalecer y mejorar la calidad de la formación que se brinda institucionalmente, a partir de la cooperación y el apoyo entre docentes y directivos, y de modificaciones que parten del aula y regresan a ella. Estas prácticas son caracterizadas como: “el conjunto de actividades cotidianas que realiza el maestro para generar aprendizajes en sus estudiantes; aprendizajes que significan cumplir los propósitos de las asignaturas y, en consecuencia, lograr el perfil de egreso del plan de estudios” (SEP-SEBYN, 2004: 13). Por ello, se incluyen tanto los elementos que integran la práctica docente (estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje, conocimiento de programas, tratamiento de los contenidos, organización del grupo, relaciones interpersonales, etc.) como los que influyen en ella y le otorgan determinadas características (historia del maestro, expectativas docentes, compromiso, gestión escolar, contexto social del alumnado, etcétera).

Los criterios para su seguimiento y evaluación son los siguientes (SEP-SEBYN, 2004: 16-18): procesos que realizan todas las Escuelas Normales; responsabilidad profesional de cada docente de las Escuelas Normales, requiere una participación sistemática en todo el proceso; apoyo decidido de las autoridades escolares y educativas; prácticas docentes como actividades cotidianas; actividades que propician la mejora de las prácticas docentes y en consecuencia la calidad de la formación inicial de los futuros docentes, reconociendo dificultades, retos y logros en el trabajo con los estudiantes; actividades que contribuyen al desarrollo profesional individual y colectivo a partir del aprendizaje de conjunto con miras a constituir la Escuela Normal como un espacio de aprendizaje y estudios cualitativos.

Su proceso está conformado por tres etapas (SEP-SEBYN, 2004): 1) Reconocer el estado actual de la práctica docente, 2) actuar en ella e ir monitoreando las acciones en pos del logro de las metas propuestas, y 3) valorar el impacto de las acciones, tanto en la propia práctica como en el aprendizaje de los estudiantes y reiniciar el proceso.

Tanto los planes de estudio para las distintas licenciaturas en educación como la evaluación interna de las Escuelas Normales comparten como uno de sus ejes de articulación el análisis y la

valoración de las prácticas docentes, en un caso, desde los estudiantes normalistas y, en el otro, desde el personal docente. Si bien se dirigen a sujetos con perfiles diferentes, lo que marca sus posibilidades de profundización y de acciones por ser realizadas –el enfoque formativo base– es el mismo y está caracterizado por (SEP, 1999; 2002a; 2006; 2006a; SEP-SEBYN, 2004):

- La reflexión amplia sobre el propio desempeño, con un enfoque cualitativo, que considera las dinámicas de la escuela donde se labora y otros elementos que influyen en él. Aquí, la práctica docente se reconoce como una conformada por elementos de orden muy distinto (personal, institucional, social, didáctico, legal, filosófico) que le van dando forma en el día a día y, en algunos de ellos, el poder de decisión del maestro es mayor. Esta práctica multidimensional es la que se analiza considerando su concreción en un tiempo y en unos espacios personales, áulicos, institucionales y sociales particulares. Se retoma así el enfoque interaccionista integrador que sostiene la articulación entre distintos tipos de dimensiones relativas al docente, al alumno y a la situación para comprender la práctica docente, superando los de procesos-productos, pensamiento del profesor y ecológico (Vinatier y Altet, 2008).
- La centralidad del alumno, concretada en las prácticas adecuadas para el grupo (el aprendizaje es uno de sus elementos centrales), en el caso de los estudiantes normalistas y, el aprendizaje de estos últimos, en el caso de los formadores de docentes en las instituciones normalistas. Dado que el análisis y la valoración, por su misma naturaleza, implican un discernimiento entre “lo que tiene lugar” respecto a lo que “está fuera”, la determinación del criterio es esencial y ambas propuestas retoman el discurso educativo actual: la centralidad de los alumnos y de sus procesos de aprendizaje sobre los procesos de enseñanza y del funcionamiento de un sistema educativo hacia arriba, hacia las autoridades y hacia el magisterio, como gremio.
- Su finalidad más inmediata es la mejora del propio desempeño. Así, el análisis y la valoración tienden hacia una actuación dife-

rente en las aulas, primordialmente, y en las instituciones de educación normal y básica, en un segundo momento. Se retoma de este modo uno de los rasgos más destacados de un profesional: su capacidad para autoevaluarse y para la mejora de sí mismo a través de un estudio riguroso y sistemático de su propia práctica (McKernan, 1999). En el planteamiento oficial, se sugiere realizar la autoevaluación, primero en el nivel individual y posteriormente con otros profesores –titulares, tutores, profesores formadores y/o asesores de seminario,⁴ otros docentes y directivos de la misma institución–; la mejora se realizará de manera individual, en el propio espacio, pero colegiadamente con otros, en cuanto las metas buscadas, las estrategias por ser implementadas, las características de las relaciones interpersonales por ser potenciadas y el apoyo afectivo comunitario que requieren los procesos de cambio.

- Su finalidad a más largo plazo es la formación continua del docente y su desarrollo profesional, al visualizarse como sujeto en procesos de aprendizaje que permiten la confrontación entre las creencias personales, las estrategias didácticas empleadas, los conocimientos y los sucesos áulicos.

Los planteamientos oficiales en las dos líneas de acción sostienen, en un nivel muy amplio, el análisis y la valoración de las prácticas docentes como herramientas que posibilitan la formación continua de los maestros y el mejoramiento de las prácticas; elementos ambos que tendrán consecuencias en los aprendizajes de los estudiantes, dado que son el eje de análisis. En cuanto tales, los documentos no están referenciados, por lo que pueden leerse desde la investigación-acción,

4 El plan de estudios de las licenciaturas en educación marca diferentes sujetos que intervienen en la formación de los alumnos normalistas y los nombra de manera diferenciada (véase los artículos de Patricia Ducoing y María Eugenia Reyes en este mismo libro). Así, el titular es el profesor del grupo de educación básica donde se realizan las prácticas, cuando el alumno normalista cursa entre el 1° y el 6° semestres. El tutor es el profesor del grupo de educación básica donde se realizan las prácticas, cuando el alumno normalista cursa 7° y 8° semestres. El profesor formador es el profesor de la Escuela Normal de los semestres comprendidos entre el 1° y el 6°. El asesor de seminarios es el profesor de la Escuela Normal de los seminarios de 7° y 8° semestres.

desde el profesional reflexivo de Schön o de Perrenoud (2007), desde la enseñanza formal de Stenhouse; presentan planteamientos más generales, centrados en grandes orientaciones que permiten la actuación de los sujetos, sin entrar en polémicas ideológicas, teóricas y metodológicas, y sin descalificar ninguna de las propuestas más puntuales.

RETOS PARA LAS ESCUELAS NORMALES

La presencia de dinámicas formativas que retoman las prácticas docentes en las aulas y en las comunidades académicas de las Escuelas Normales plantea muchos desafíos, frente a los cuales los diferentes niveles de intervención –política educativa nacional al respecto, vinculación escuela-sociedad, vinculación entre Secretaría de Educación Pública y Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, gestión institucional y gestión pedagógica– deben dar salidas para lograr su operacionalización y concreción en los procesos cotidianos.

Para dirigirse hacia una verdadera práctica reflexiva, es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba en una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus* (Perrenoud, 2007: 13).

Entre todos los niveles de intervención, en este artículo nos ubicaremos en los de la gestión institucional y de la gestión pedagógica.

Un cambio exclusivamente en el nivel de los planes de estudio o de la promulgación de determinada normatividad con sus orientaciones respectivas, en los niveles federal o local, no modifica sustancialmente las prácticas ni logra una transformación en la vida de una institución, si no está acompañado de recursos materiales y financieros, y de acciones, estrategias y metas en el nivel de las instituciones y de las aulas de muy distinta índole, que impulsen y sostengan los cambios en la dirección buscada, desarticulando poco a poco inercias contrarias, fortaleciendo otras y articulando acciones

pedagógicas y administrativas en torno a grandes ejes formativos, construyendo un *ethos* institucional asumido, facilitado y defendido por todos, que guíe las prácticas pedagógicas existentes hacia otras más formativas (Gimeno Sacristán, 1998). Este *ethos* toca y se manifiesta tangiblemente en la vida académica, la cultura institucional, la manera de resolver problemas, los controles institucionales, las dinámicas áulicas, los sistemas de evaluación, etc. Las autoridades educativas y escolares, los docentes y los alumnos son los sujetos impulsores del mismo, son los agentes que con su diario actuar lo van moldeando de acuerdo con un “equilibrio frágil logrado” entre distintas fuerzas presentes: la histórica, la social, la institucional –el normalismo, en el nivel de las representaciones y de la forma de operar, como uno de sus rasgos centrales–, la personal y la disciplinar.

La construcción-consolidación de un *ethos* que posibilite el análisis y la valoración de las prácticas docentes en las Escuelas Normales se enfrenta a retos de muy distinta índole; retos que demandan ser atendidos de manera sistemática y creativa por las instituciones con su personal y alumnado, apoyados por el personal de las instituciones educativas de nivel básico y por las autoridades de ambos subniveles. Dichas prácticas son complejas y su mejora requiere tanto una mirada desde varias dimensiones como modificaciones, en algunos casos radicales, en sus constitutivos, en los elementos pedagógicos y administrativos, hacia la presencia en la vida cotidiana institucional de experiencias docentes centradas en los alumnos.

En este escrito, presentaremos varios de ellos, mismos que surgen de fuentes diversas: un análisis realizado personalmente sobre el plan de estudios, pláticas informales con el personal académico y con alumnos de distintas instituciones normalistas del país, lecturas realizadas sobre la temática, comentarios realizados en distintos eventos académicos nacionales y de mi experiencia como docente en una institución normalista y como investigadora en el área de procesos de formación. Los retos son descritos de manera sucinta, retomando en algunos casos planteamientos oficiales, en otros marcos teóricos-explicativos de la profesionalización docente y del análisis de la práctica docente y, en otros más, análisis críticos de las Escuelas Normales y de sus planes de estudio.

Con fines exclusivamente de presentación y de descripción, aceptando que están todos interrelacionados, los retos se agruparon de la siguiente manera: institucionales, éticos, metodológicos-investigativos, personales y metodológicos didácticos

Retos institucionales

Estos retos se refieren a desafíos que este análisis y valoración plantean a la gestión institucional de las Escuelas Normales, a todo el personal que en ellas labora, incluidas sus autoridades y a los vínculos necesarios con el exterior, concretamente con las escuelas de prácticas.

Las autoridades educativas nacionales reconocen que la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales,⁵ por distintas circunstancias, no son los adecuados para el cumplimiento de su misión formativa (SEP, 1999), que el trabajo colegiado se ha debilitado y que sus propósitos se volvieron difusos, que su modelo de gestión es netamente administrativo (SEP-SEByN, 2003; SEP-SEByN, 2004; SEP-SEByN, s/f). Según los balances oficiales realizados en las Escuelas Normales:

varias escuelas siguen operando con una débil gestión colegiada y en otras aún existen muchas dificultades para consolidar la vinculación con las escuelas primarias y, sobre todo, las secundarias, para la formación en la práctica prevista por los nuevos planes de estudio (Arnaut, 2004: 27).

De aquí que en el PTFaEN se incluya una línea de acción: mejoramiento de la gestión institucional que sostiene que:

5 En el cuaderno *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales (elementos para la reflexión y el análisis)*, de la SEP-SEByN (2003a), se presenta una amplia descripción sobre la gestión institucional de las Escuelas Normales. Se enfatizan varios rasgos en el apartado "Identidad y características de las escuelas normales", entre los que se encuentran su complejidad micropolítica, sus escasos márgenes de autonomía y su planteamiento curricular nacional.

para que los futuros maestros efectivamente logren el perfil de egreso deseable, es necesario que las Escuelas Normales avancen en procesos de cambio y mejoramiento de la gestión institucional, cuya finalidad primordial consiste en generar condiciones favorables que permitan transformar las prácticas de enseñanza y alcanzar niveles altos de aprendizaje (SEP-SEBYN, 2003a: 23).

Algunos retos son:

- a) La vinculación entre la Escuela Normal y las escuelas de prácticas. Esta relación entre los dos subniveles del sistema educativo busca una mejor conjunción entre los procesos formativos aportados por la educación normal y las gestiones académica y administrativa de las escuelas de educación básica, y promueve un conocimiento más profundo de lo que es la docencia, de sus implicaciones, de sus posibilidades. Esta vinculación tiene sus dimensiones tanto académicas como de gestión y debe posibilitar al alumno normalista un espacio abierto en cuanto a la gestión del conocimiento y de ambientes escolares, estimulante, enriquecedor, congruente con los enfoques curriculares de la educación básica, que le posibilite una formación de calidad (Teutli Colorado, 2002).

Actualmente, las Escuelas Normales viven constantes desafíos con los directivos, docentes y alumnos de las escuelas de prácticas, presentándose entre otras situaciones movilidad de las escuelas de prácticas, simulaciones, peticiones fuera de lugar, laxitud pedagógica, desinterés formativo y deslegitimaciones mutuas. Un aspecto central al respecto es el desconocimiento de las escuelas de educación básica en cuanto a su normatividad académica y administrativa, y a las formas de operación que tienen los maestros de las Escuelas Normales, dados su adscripción a otro subnivel y su alejamiento espacial y temporal, en algunos casos de varias decenas de años.

Asimismo, esta vinculación no cuenta con el soporte normativo ni federal y ni local, ni con los instrumentos de

gestión administrativa y académica que posibiliten la coordinación entre las instituciones normalistas y las escuelas de educación básica donde se realizan las prácticas y su responsabilidad en los procesos formativos. Está presente en los documentos, pero no se tienen los instrumentos que permiten operarla (SEP, 2002).

- b) Armonizar los tiempos institucionales y curriculares con los tiempos de los procesos de análisis y valoración. Los procesos de análisis, significación y mejora de las prácticas docentes son largos porque incluyen procesos cognitivos y afectivos diversos: la asimilación de lo real por medio de esquemas, la toma de conciencia de lo que ahí pasa, la ideación y el diseño de las transformaciones, el manejo de la incertidumbre de las transformaciones (Vergnaud, cit. en Vinatier y Altet, 2008). Por su parte, el tiempo institucional está pautado por semestres y años escolares y lectivos, por propósitos, contenidos y actividades marcados por un determinado plan de estudios y por los tiempos y ritmos políticos. Lograr que convivan en un año escolar los tiempos de práctica con los tiempos de análisis-valoración y mejora es un reto institucional, en cuanto pauta apoyos y recursos humanos, económicos, didácticos y relacionales entre docentes y directivos de dos subniveles diferentes y marca un ritmo de apropiación por parte de los alumnos normalistas de dinámicas áulicas, de elaboración de documentos recepcionales, de teorización.
- c) En la base de los procesos de seguimiento, se encuentra la creación y/o consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje, “lo cual significa que prevalezca en todos sus integrantes una intencionalidad común de mejora continua y de ejercicio competente con objeto de ofrecer condiciones óptimas para el aprendizaje de los estudiantes” (SEP-SEBYN, 2003a: 6). Se requiere construir una comprensión común de las finalidades educativas y de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Escuela Normal y de la educación básica; comprensión que permita el establecimiento y

respeto de acuerdos sobre la forma de atender las problemáticas centrales de la escuela en particular (SEP-SEBYN, 2003a y 2003b). Ello supone que la misma institución en el caso de los profesores de las Escuelas Normales sea el objeto de intervención, sea una entidad que puede ser analizada, criticada, cuestionada.

Si bien los diagnósticos de la educación normal manifiestan la presencia de cierto trabajo colegiado y de que éste se ha incrementado a partir de la puesta en marcha del PTFAEN, no está todavía consolidado, por lo que sigue siendo un reto para muchas de las Escuelas Normales.

Retos éticos

Éstos dan cuenta de dimensiones éticas que están presentes en dinámicas institucionales y áulicas basadas en el análisis y la valoración. Al ser procesos que se realizan junto con otros, en los que circula información de distinta índole sobre ellos, tienen una intencionalidad formativa. Por tanto, considerarlos exclusivamente desde sus ingredientes técnico-metodológicos es empobrecerlos. Al respecto, los retos son:

- a) Confidencialidad de la información personal y de la de los otros miembros del grupo. La información que se recoja y analice durante el seguimiento en el caso de los maestros de las Escuelas Normales o durante las jornadas de práctica para el caso de los alumnos normalistas, requiere ser manejada con criterios éticos, respetando a las personas que participaron en los procesos de enseñanza y aprendizaje o de gestión de los cuales provienen; además, se debe evitar hacer uso indebido o privilegiado de ella (SEP-SEBYN, 2004).
- b) Compromiso personal e institucional con el desarrollo de procesos formativos en los estudiantes normalistas, en los otros maestros de la institución y hacia un desempeño

docente de calidad. Se trata de un reconocimiento interno de que la formación docente, tanto inicial como en servicio y la docencia, tienen sentido para el mismo sujeto que la realiza y para la sociedad mexicana actual, y de que requieren ambas ser cuidadas y ejercidas desde criterios y acciones que reconozcan como personas a todos los agentes participantes, centralmente a los estudiantes.

Dirigir el análisis y la valoración de las prácticas docentes hacia la formación de los maestros y de los futuros maestros, hacia distintos aprendizajes relacionados con la docencia, requiere que los lazos que se construyan entre los sujetos participantes –la vinculación intersubjetiva con otras conciencias, en término de Savater (1998)– estén encaminados hacia ello.

La formación reflexiva del educador está orientada por el proceso de concientización, cuyo énfasis es el respeto por el educando, por el conocimiento previo que éste trae consigo y por la adquisición de otros conocimientos que se van construyendo a lo largo de su vida escolar y extraescolar (Gomes Lima, 2000: 120).

Otros autores llaman a este compromiso actitud evaluadora, definida como “aprender a vivir de tal manera que la calidad de lo que hagamos o la calidad de lo que nos hacen no nos sea indistinto” (Gago, 2003: 8). En el fondo, se acepta que la docencia tiene sentido y que no puede ser realizada de cualquier manera.

Varias de las líneas estratégicas en las cuales se pueden presentar proyectos para el Pronim aportan condiciones favorables para que esta actitud indispensable pueda ser concretada.

Retos metodológicos investigativos

Analizar y valorar cualitativamente las prácticas docentes propias o de los otros docentes desde planteamientos metodológicos cualitativos requiere conocimientos teóricos y procedimentales, relacionados

con la investigación y la evaluación, que permitan concretar ambos procesos, ya sea en la propia práctica, guiando los procesos que otros realizan (los otros profesores o los alumnos), sin caer en la cultura del control, del rigorismo o del *laissez-faire* técnico o pedagógico, de la autocomplacencia o de la culpabilidad (Vinatier y Altet, 2008).

En este reto, se incluyen aspectos más abarcativos que dan cuenta de los procesos vistos en su conjunto, y otros más puntuales, que se refieren a momentos muy específicos dentro de este todo. Entre los primeros están:

- a) Pasar de un discurso anecdótico a un discurso reflexivo-comprensivo: en el magisterio se tiende hacia un discurso narrativo, que va dando cuenta de las acciones que, en un espacio y tiempo determinados, se realizaron junto con distintos miembros de la escuela (alumnos, profesores, autoridades, padres de familia). En este discurso, se entrelazan diferentes episodios unidos desde la significatividad por el sujeto “narrador”, rompiéndose las unidades espaciales, pedagógicas y temporales. Sin embargo, el análisis y la valoración de las prácticas docentes propias o ajenas suponen un discurso que vaya más allá de este discurso narrativo, uno que regrese sobre las acciones realizadas por uno mismo o impulsadas para que los otros (en general los alumnos) las hagan y que busque comprenderlas, desde sus constitutivos, desde el propio sistema de acción (Sañudo, 2006).

No inventamos nuestros actos todos los días. Las situaciones y las tareas se parecen, así que nuestras acciones y operaciones singulares son *variaciones sobre una trama bastante estable*. Podemos llamar a esta trama estable “estructura de la acción” o “esquemas de acción” en el sentido piagetiano (Perrenoud, 2007: 37).

La comprensión tiende hacia una toma de conciencia y una explicitación paulatina de este sistema de acción personal que da cuenta de nuestras acciones ante grupo cotidianamente, independientemente del contenido tratado.

En este regreso a las acciones, la lectura crítica de las evidencias recolectadas es esencial; lectura que rompe la significatividad narrativa mediante la incorporación de categorías relacionadas con la calidad educativa –la relación establecida entre el maestro y los alumnos en el nivel de lo normativo y en el nivel del acceso al conocimiento–, con la eficacia de lo realizado en el contexto particular en que se llevó a cabo, con el aprendizaje de los estudiantes; categorías que permiten construir poco a poco hipótesis plausibles acerca de qué son y cómo personalmente se propician los fenómenos educativos en un determinado espacio escolar.

- b) El lugar, la cantidad y el nivel de la teoría requeridos para poder analizar y valorar dichas prácticas: un diálogo crítico con la literatura especializada es central en cuanto permite ampliar el horizonte personal de conocimientos, integrando lo leído a partir de las necesidades planteadas por el proceso mismo de mejora y los conocimientos previos que se tenían en torno al tema (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). El criterio y la orientación en los cinco planes de estudio (SEP, 1999; 2002a; 2006; 2006a) nos dirán que el aprendizaje de la teoría requiere vincularse con la comprensión de la realidad educativa y con la definición de las acciones pedagógicas.

Savín (2003) reconoce que en las escuelas mexicanas privan los saberes muy cercanos al sentido común o a un empirismo simple o a la obtención “inmediata” de aprendizajes, producto de una generalización excesiva de prácticas valoradas como exitosas por los docentes, por los padres de familia y por el propio sistema educativo. Este reto engloba la necesidad de ir transitando en las instituciones educativas nacionales de un saber cercano al sentido común a un saber más científico y, dentro de este último, a la interrelación entre lo “teórico” y lo “práctico”.

Entre los retos más puntuales se encuentran los que permiten la delimitación de categorías y de unidades de análisis pertinentes para la comprensión de las prácticas docentes; el diseño de instrumentos para la recolección de la información que tengan un grado

aceptable de validez y de coherencia; el procesamiento de la información recolectada; la búsqueda de literatura especializada cercana a las prácticas docentes que se busca comprender; la organización de la información proveniente de dicha fuente y la estructuración de los documentos recepcionales de los alumnos de 7° y 8° semestres, y de documentos producidos por el personal para convocatorias académicas nacionales o internacionales en coloquios, congresos o para su difusión en medios académicos.

En las orientaciones para la organización de las actividades académicas, presentes en los diseños curriculares de las licenciaturas (SEP, 1999; 2002a; 2006; 2006a), aspectos de este reto se incluyen en los números cuatro y siete, al reconocerse que se debe desarrollar en los alumnos habilidades científicas –observación guiada por preguntas precisas y claras; búsqueda, contrastación y validación de información respecto a un tema; registro y descripción de experiencias; diseño de situaciones con propósitos experimentales sencillos; elaboración de explicaciones que puedan ser confrontadas con la realidad– que les permitan contar con un acercamiento más apropiado a la realidad y a la ciencia. “Una preparación cuidadosa de las observaciones y prácticas, así como el análisis consecuente, es indispensable para que estas actividades cumplan su función formativa” (SEP, 1999: 42).

Retos personales

Éstos se centran en la persona, en el sujeto que analiza y valora sus propias prácticas docentes y la de los maestros en servicio. Estos procesos demandan “entrarle al juego”, tener una disponibilidad para cuestionarse y ser vulnerable ante los otros compañeros de grupo o de trabajo.

- a) Asumir que uno mismo y los demás están en un proceso de formación. Paulo Freire dice al respecto:

No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la

acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos (Freire, 1996: 93).

Este reto es central en el último año de la licenciatura, donde los alumnos se encuentran presentes un largo tiempo en una/pocas aulas de educación básica; los alumnos normalistas requieren una reflexión que les permita dialogar entre la “teoría” vista en las distintas asignaturas de la Escuela Normal y las prácticas observadas en los titulares y tutores y/o las solicitadas por éstos o por el director de la escuela de educación básica, por sus formadores y asesores.

Los estudiantes se encuentran entre la validez del papel de la teoría y la deslumbrante efectividad de la práctica de sus tutores; en este sentido, no hay hasta ahora una clara tendencia a construir una práctica reflexiva, sino más bien a la búsqueda de recetas y de “tips” para el ejercicio docente [...] [*sic*]. [A largo plazo] impide evolucionar del cazador de recetas al indagador que busca construir una práctica inteligente, fundamentada e informada (Savín, 2003: 15).

Para los maestros en servicio en las Escuelas Normales, implica aceptarse como sujetos que se pueden seguir formando y que la docencia ofrece posibilidades de aprendizaje muchos años después de haberse cursado la educación normal.

- b) Disponibilidad de compartir con otro mi docencia. Este tipo de herramientas formativas conlleva el rompimiento de la docencia en solitario y la abre a una actividad que se realiza, en parte, con otros; de aquí, lógicamente, surge esta apertura al otro, a la necesidad del diálogo.

Retos metodológico-didácticos

Éstos dan cuenta de las decisiones y herramientas didácticas que los profesores de asignaturas, formadores y tutores requieren poner en juego para que los procesos de enseñanza y aprendizaje, que ellos guían, se desarrollen con base en los enfoques de análisis y valoración de la práctica docente. Los cuestionamientos y las resoluciones dados personal, institucional o interinstitucionalmente a los retos metodológicos, personales y éticos requieren, así, un andamiaje didáctico que permita, por una parte, al alumno normalista, aprender y formarse a partir, entre otros elementos más, de la valoración y del análisis de sus propias prácticas docentes o de las observadas y, por la otra, al colectivo de maestros avanzar en sus propios procesos formativos e irse profesionalizando paulatinamente.

De todos los retos posibles, presentaremos tres, que consideramos centrales:

- a) El equilibrio entre el análisis, la valoración y la mejora de las prácticas docentes. Son tres procesos que están interrelacionados, que tienen sus formas particulares de operar. Avanzar en los procesos de manera armónica, respetuosa de sus tiempos y ritmos es esencial, sin buscar informaciones excesivas, control exagerado o laxo de las situaciones didácticas (Vergnaud, cit. en Vinatier y Altet, 2008). Los tres procesos atañen a esferas racionales y afectivas de las personas y de sus actuaciones, algunas de ellas muy ancladas en las experiencias como alumno y posteriormente como maestro, difícilmente visibles y socialmente legitimadas, pero con estructuras y contenidos poco propicios para el aprendizaje y para la formación. A este respecto, la valoración es esencial en cuanto permite la significación o resignificación de las acciones que se realizan en la escuela o las que están por realizarse en la mejora desde planteamientos educativos, filosóficos o administrativos diferentes.

Didácticamente, los profesores de las Escuelas Normales de las áreas de las actividades de acercamiento a la práctica

escolar y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo requieren crear condiciones para que los tres procesos se den, posibilitando elucidar las distintas lógicas presentes en las estrategias docentes empleadas y en las dinámicas institucionales. Dichos maestros se enfrentarán a cuestiones como el llanto o la euforia, actitudes de negación de actividades realizadas, maniqueas, de un perfeccionismo exagerado, de soberbia o a una crítica desmedida al sistema educativo, a los programas de estudio, a las condiciones de trabajo, y necesitan saber cómo actuar de manera adecuada, ante todas ellas, sin volverse un “defensor a ultranza del magisterio o del sistema educativo nacional” o de los alumnos normalistas (Perrenoud, 2007).

- b) Orientación para el análisis y la valoración de la propia práctica. En un balance del proceso de reforma de las Escuelas Normales, se reconoce que las actividades de acercamiento a las escuelas de educación básica son valoradas positivamente, pero falta orientación de los profesores de asignaturas, formadores y asesores, y de los titulares y tutores a los alumnos en los procesos de análisis y reflexión de sus experiencias. Todo ello repercute en el bajo aprovechamiento de la formación que los alumnos obtienen en las escuelas de educación básica (SEP-SEBYN, 2003).

Este reto implica también romper los discursos “políticamente correctos”, anclados en una mirada superficial, acrítica, que no tiende hacia una mayor comprensión de los factores intervinientes en las prácticas docentes y de sus repercusiones o “centrados exclusivamente en las formas” (ortografía, letra, limpieza de los diarios de campo, uso de muchos recursos, buenos modales, “control del grupo”, presentación personal, puntualidad, por mencionar algunos criterios que llegan a ser considerados como únicos en las evaluaciones de las jornadas de práctica). Con ello, las prácticas pierden gran parte de su posibilidad formativa para los alumnos normalistas y se va instalando poco a poco una visión de la docencia poco funcional a mediano y

largo plazos, y poco comprometida con los alumnos (Mercado, 2007).

Temporalmente, la mirada analítica y valorativa sobre la práctica no se ubica únicamente una vez que la intervención fue realizada y, en la Escuela Normal, se vuelve la atención sobre ella para dar cuenta de lo que ahí sucedió. Está, además, presente en todos los momentos en que los docentes de las Escuelas Normales y de las escuelas de práctica dan seguimiento y evaluación a los alumnos normalistas sobre sus planeaciones y sobre su intervención ante el grupo y en la escuela de educación básica.

- c) Comprensión del currículo en las asignaturas de las áreas de actividades de acercamiento a la práctica escolar y de la práctica intensa en condiciones reales de trabajo. El documento intitulado “Plan de estudio”, que describe el planteamiento curricular de las licenciaturas, presenta una tensión entre una visión general o de conjunto y una más particular, asignatura por asignatura; éstas son presentadas de manera individual en los *programas y materiales de apoyo para el estudio*,⁶ con escasas referencias entre las distintas asignaturas de estas áreas en cuanto a la progresión formativa planeada.

Solamente un conocimiento de dichas asignaturas y de sus nexos con la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo permitirá a todos los profesores y autoridades de la Escuela Normal visualizar el trayecto formativo que se propone para los estudiantes y realizar las actividades que desde su rol son pertinentes para potenciarlo. Una lectura crítica de los distintos programas de estudio, una explicitación institucional de la progresión necesaria semestre a

6 Cada asignatura tiene un material anexo, intitulado “Programa y material de apoyo para el estudio”; incluye una breve presentación de la misma, las características del programa, la organización de los contenidos, los propósitos generales, la descripción de cada bloque de contenidos con sus actividades sugeridas, y bibliografía básica y sugerencias para la evaluación del curso; termina con materiales de apoyo para el estudio, que es una breve antología. Este material es el mismo para los maestros y para los alumnos normalistas.

semestre (del 1° al 8°) para afianzar un estilo de docencia y lograr los rasgos del perfil de egreso en cada uno de los alumnos normalistas y su comunicación-negociación con las escuelas de prácticas, son acciones que están en la base de esta comprensión.

La cantidad de documentos oficiales que ofrecen lineamientos, orientaciones y explicaciones referentes a las diferentes líneas de acción del PFTAEN o de reuniones realizadas en torno al 7° y 8° semestres de las licenciaturas en Educación nos habla de esta demanda del personal de las Escuelas Normales por comprender y operacionalizar la lógica formativa de la propuesta curricular.

REFLEXIONES FINALES

El análisis y la valoración de las prácticas docentes constituyen una de las estrategias formativas encaminadas a mejorar la vida académica de las Escuelas Normales; su núcleo es el aprendizaje de los estudiantes y el logro del perfil del maestro mexicano.

En distintas líneas de acción del PTFAEN, estas estrategias se contemplan. Sin embargo, su operacionalización en el seno de las instituciones requiere que en retos de muy distinta índole se den salidas pertinentes y relevantes de orden técnico, pedagógico, metodológico-social, administrativo y filosófico; sólo así tales estrategias cumplirán los roles que les han sido encomendados, y la formación inicial y en servicio del magisterio será de mayor calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcocer, Fernando (2003), “La evaluación en las escuelas normales. Campos y estrategias de trabajo”, en *Gaceta de la Escuela Normal*, núm. 3, México, SEP-SEBYN, octubre, pp. 26-29.
- Arnaut, Alberto (2004), *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*, México, SEP-SEBYN (colección

- Cuaderno de Discusión, 17: Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica).
- Fierro, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesbia Rosas (1999), *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, México, Paidós (serie Maestros y Enseñanza).
- Freire, Paulo (1996), *Política y educación*, México, Siglo XXI.
- Gago, Antonio (2003), “La evaluación como medio para el mejoramiento de las instituciones educativas (entrevista realizada por Hilda Gómez Gerard)”, en *Gaceta de la Escuela Normal*, núm. 3, México, SEP-SEBYN, octubre, pp. 1, 4-8.
- Gimeno Sacristán, José (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- Gomes Lima, Paulo (2000), “La formación del educador reflexivo: notas para la orientación de su práctica”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, año/vol. XXX, núm. 3, México, 3er trimestre, pp. 117-127.
- McKernan, James (1999), *Investigación-acción y currículum*, Madrid, Morata.
- Mercado, Eduardo (2007), “Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. 12, núm. 33, México, abril-junio, pp. 487-512.
- Perrenoud, Philippe (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, 3ª edición, México, Graó (serie Crítica y Fundamentos, 1).
- Sañudo, Lya (2006), “El proceso de significación de la práctica”, en Ruth Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa*, México, Paidós, pp. 19-54.
- Savater, Fernando (1998), *El valor de educar*, México, Ariel.
- Savín, Marco Antonio (2003), “Las escuelas normales a siete años de la reforma. Las tareas pendientes, las nuevas tareas”, en *Gaceta de la Escuela Normal*, núm. 1, México, SEP-SEBYN, abril, pp. 13-18.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006), *Licenciatura en educación preescolar. Plan de estudios 1999*, México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales).

_____ (2006a), *Licenciatura en educación secundaria. Plan de estudios 1999*, México, (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales).

_____ (2002), *Las actividades de observación y práctica en la escuela primaria. Licenciatura en educación primaria, Plan 1997*, México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales).

_____ (2002a), *Licenciatura en educación física*, México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales).

_____ (1999), *Licenciatura en educación primaria. Plan de estudios 1997*, México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales).

Secretaría de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEP-SEBYN) (2004), *El seguimiento y la evaluación de las prácticas docentes: una estrategia para la reflexión y la mejora en las escuelas normales*, México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, serie Evaluación Interna, 1).

_____ (2003), “Prioridades y retos de la renovación académica”, en *Gaceta de la Escuela Normal*, núm. 1, México, abril, pp. 1, 3-12.

_____ (2003a), *El diagnóstico institucional en las escuelas normales. Orientaciones para su elaboración. Cuadernos de trabajo*, México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, serie Gestión Institucional, 3).

_____ (2003b), *El mejoramiento de la gestión institucional de las escuelas normales. Elementos para la reflexión y el análisis. Cuadernos de trabajo*, México (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, serie Gestión Institucional, 1).

_____ (s/f), “Propuesta para el desarrollo del trabajo colegiado en las escuelas normales”, en <http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/normat_academica/colegiado/colegiado/htm>, consultado el 5 de noviembre de 2009.

Teutli Colorado, José Delfino (2002), *Seguimiento y evaluación de la aplicación del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación*

Primaria (Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”), Xalapa-Equez, Ediciones Normal Veracruzana-Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

Vergnaud, Gerard (2008), “Conclusión”, en Isabelle Vinatier y Marguerite Altet, *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes, pp. 185-188 (colección Didact Éducation).

Vinatier, Isabelle y Marguerite Altet (2008), *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes (colección Didact Éducation).