

LA EXPERIENCIA, UNA POSIBILIDAD FORMATIVA DEL ESTUDIANTE NORMALISTA¹

Rocío Adela García Jiménez

Maestra en educación. Profesora en la Escuela Normal de Los Reyes
Acaquilpan. r_2405@hotmail.com

Recibido: 4 abril 2020

Aceptado: 30 de mayo 2020

Resumen

El presente artículo despliega algunas reflexiones que tienen como objetivo develar el sentido que los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria atribuyen a las experiencias que acontecen en el desarrollo de sus Prácticas Profesionales durante su proceso formativo en una escuela Normal ubicada al Oriente del Estado de México.

Esta investigación cobra relevancia al ser la formación normalista un aspecto tocado e incluso lastimado en los últimos años. Se pretende compartir una parte de los procesos que se gestan al interior de las escuelas Normales.

Los elementos que delinearé son fruto del acercamiento etnográfico al campo de investigación, recuperados a partir de observaciones y entrevistas narrativas a estudiantes en el contexto de sus Prácticas Profesionales, para desde ahí horadar los sentidos que emergen en esas vivencias.

Palabras clave: Experiencia, Prácticas Profesionales, formación, estudiante normalista.

Abstract

The present article displays some reflections that aim to unveil the meaning that the normalista students of the degree in primary education attribute to the experiences that occur in the development of their Professional Practices during their formative process in a Normal school located in the East of the State of Mexico.

This research becomes relevant as normalistic training has been touched and even hurt in recent years. It is intended to share a part of the processes that take place inside the Normal schools.

The elements that I delineate are the result of an ethnographic approach to the field of research, recovered from observations and narrative interviews with students in the context of their Professional Practices, in order to delve into the meanings that emerge in those experiences.

Keywords: Experience, Professional Practices, training, normal student.

A las escuelas Normales por tradición se les ha encomendado la tarea de la formación de docentes. A través de los años se ha transitado por diferentes planes y programas de estudio que posibilitaron la formación desde diversos enfoques. De manera reciente, en el Plan de estudios 2012 el enfoque por competencias predomina en el perfil de egreso que deben alcanzar los estudiantes normalistas, al término de los cuatro años que comprende su proceso formativo.

Las escuelas Normales implementan de manera adicional estrategias que permitan el logro de las competencias genéricas y profesionales definidas en el Plan de estudios, enfocándose prioritariamente en el trayecto de práctica profesional como columna vertebral que acompaña la formación de los estudiantes. En este trayecto se organiza la asistencia a las Prácticas Profesionales de observación, ayudantía e

intervención que desarrollan los estudiantes en los distintos semestres de su formación, al interior de las escuelas primarias aledañas a la escuela Normal, con la intención de incidir en su formación acercándolos a contextos reales, desarrollando actividades enfocadas a la adquisición de las competencias profesionales y genéricas que deben alcanzar.

Así, la vida del estudiante normalista transita entre la escuela Normal y la escuela primaria, con la encomienda de alcanzar el perfil de egreso que se le ha señalado, y que, de cierta manera le asegura su ingreso al Servicio Profesional Docente. En ese proceso el estudiante vivencia su formación desde diversas ópticas, algunas de ellas permeadas por la tradición, las creencias, la reproducción y el deber ser que impera en las escuelas Normales.

Sin embargo, otra posibilidad formativa es la experiencia; hay una clara distinción entre experiencia como implicación y experiencia derivada de una situación experimental o un saber hacer, según lo aclara Gadamer (1999). Un experimento se produce en general, sin embargo, la experiencia es para cada cual la suya; hacer una experiencia quiere decir dejarnos abordar en lo propio por aquello que nos interpela. Ahí queremos situarnos, en las experiencias como posibilidad formativa que el estudiante vivencia.

Por otra parte, cuando el estudiante encuentra en su proceso formativo otro nivel de acercamiento a sus Prácticas Profesionales, el enfoque técnico queda rebasado y la práctica es signada a partir de las experiencias como acontecimiento que en ellas puede vivenciar. Por ello, las preguntas que intento responder en el desarrollo de este artículo se orientan a ¿cuál es el papel de la experiencia en ese proceso formativo?, ¿cómo inciden esas experiencias en el docente que se está formando?

Ruta Metodológica

La investigación tuvo lugar en una Escuela Normal, ubicada al Oriente del Estado de México, ahí entrevisté a un grupo de cinco estudiantes normalistas de octavo semestre² de la licenciatura en educación prima-

ria, con quienes establecí relaciones dialógicas. Más que informantes clave desde una visión extractiva, participaron como interlocutores con quienes se dialogó en tres entrevistas a cada uno, “en busca de aprender de sus respectivos universos simbólicos de sentido, tejidos en sus experiencias del vivir” (Guerrero, 2010, p. 119).

A la par realicé diez observaciones durante el desarrollo de sus Prácticas Profesionales en las escuelas primarias donde pasan gran parte de su tiempo; esa contextualidad que lo coloca a la vez como estudiante y como profesor, donde es responsable del trabajo cotidiano con 30 a 45 alumnos, en ese territorio que experiencia acontecimientos únicos; ahí donde se revelan los sentidos que le atribuyen a este andar.

A la par del trabajo de campo, se fue construyendo el análisis e interpretación de las evidencias, al reconocer que no son procesos o etapas separadas “no consiste en elaborar primero un corpus de material empírico y después únicamente dedicarse al análisis de ese corpus. El análisis se desarrolló simultáneamente a la recopilación de testimonios” (Berteaux, 2005, p. 72). Las transcripciones se realizaron de manera artesanal³, para ir reconociendo relaciones significativas al establecer recurrencias entre lo observado y escuchado “hay aquí un trabajo de búsqueda de indicios, pequeños trazos que son recuperados y entran en una red explicativa” (Arfuch, 1995, p. 69).

Al interesarme una comprensión profunda de lo que sucede en la intimidad de las Prácticas Profesionales del estudiante, me apoyé del paradigma cualitativo; no como una metodología más, sino como una posibilidad de construir esas zonas de sentido a las que refiere González (2006) y desde donde es posible generar otras posibilidades de acercamiento a la situación que me implica.

El enfoque estuvo en la obtención de la situación real, cercana, situada, con un alcance comprensivo-interpretativo. De ahí retomar la etnografía educativa, como la experiencia que contribuyó a la comprensión de la situación problemática que indago. Me apoyé en los trabajos realizados por Rockwell (2009) y Guber (2011), a la par de la propuesta de análisis e interpretación de Bertely (2000) y Berteaux (2015). Trasladar la investigación hacia un “nosotros”, hacia aquellos ámbitos cotidianos de una escuela Normal en la que se forjan relacio-

nes sociales y relaciones de poder; una manera de comprender mejor sus propios mundos en relación con los otros es documentar lo no-documentado, según lo puntualiza Rockwell (2009).

El resultado de la investigación lo presento en narrativa, como una construcción que se va dando a partir del encuentro con diferentes subjetividades, Hammersley y Atkinson (1983) señalan que la narrativa no es el único modo de organizar o dar cuenta de la experiencia, aunque es de los modos más penetrantes e importantes de hacerlo.

¿Desde dónde habla la teoría?

En el desarrollo de la investigación hay elementos clave que se deben abordar, el primero de ellos es la experiencia, la cual ha sido estudiada a través del tiempo. Más allá de intentar conceptualizar a la *experiencia*, debo reconocer que escapa a todo marco, pero hay características que conviene puntualizar. La distinción señalada al principio referente a la experiencia como implicación y experiencia derivada de una situación experimental o un saber hacer. Larrosa (2009) especifica que un experimento se produce en general, sin embargo, la experiencia es para cada cual la suya; hacer una experiencia quiere decir dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela.

En la ciencia moderna, lo que ocurre a la experiencia es que es objetiva, homogenizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en un experimento. Con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es precisamente la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización.

Autores como Larrosa (2009) tienen una visión distinta, para él la experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, sensible, de carne y hueso, como la vida misma. Mélich (2012) por su parte, mira la experiencia como una pasión, un suceso y un acontecimiento improgramable, implanificado, impen-sable; la experiencia es lo que nos sorprende, lo que nos rompe, no es ni lo que hacemos ni lo que nos hace, sino lo que nos deshace. No funciona como manual a consultar, no se programa sino que acontece, más bien representa una fuente de aprendizaje, de formación, de trans-

formación. Nadie puede vivir la experiencia de otro por tanto cada uno tiene que hacer su propia experiencia; no hay experiencias idénticas.

Para Contreras y Pérez de Lara (2010) es donde tu ser íntimo está implicado, y en cuanto tal, están implicadas las múltiples dimensiones del existir. Acontecimientos localizados en el tiempo, que se viven temporalmente, que no necesariamente se pueden expresar con el lenguaje, localizados en momentos, en relaciones. Skliar y Larrosa (2009) dirían eso que me pasa a mí, no que pasa ante mí, sino a mí, en mí; para Mélich (2012) es lo que nos sorprende, lo que nos rompe, ¿qué rompe a los estudiantes normalistas?, ¿qué atraviesa el alma en su proceso formativo?

En ese proceso formativo el desarrollo de su Práctica Profesional es parte nodal, si bien es un tema complejo y, a la vez, muy estudiando, Mercado (2003), Rincón (2009), Sayago (2016), toma relevancia particular desde el contexto propio de una escuela Normal y desde lo que sus estudiantes compartieron en esta investigación.

La práctica está conformada por un conjunto articulado de acciones intencionadamente transformadoras, interpretadas como tales a partir de una red conceptual que se modifica a través de la relación entre la teoría y la práctica (Perales, 2006). Para Kosik (1967) la praxis del hombre no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformadora de la realidad.

Desde el Plan de estudio de la licenciatura en educación primaria, en el Trayecto Práctica Profesional, se define a la práctica como un espacio destinado para la reflexión, análisis, intervención e innovación de la docencia (SEP, 2012). Pretende que de manera progresiva los estudiantes articulen los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con las exigencias, necesidades y experiencias que se adquieren en las escuelas de práctica.

De manera puntual, el Trayecto de Práctica Profesional (2012), sintetiza y articula las diversas acciones que el estudiante de la escuela Normal debe realizar en ámbitos reales de desempeño a partir de integrar los conocimientos y utilizarlos para resolver las tareas que la profesión de la enseñanza le plantea. De esta manera se en-

tiende que la práctica es más que un saber hacer o un conocimiento a aplicar, ésta exige la articulación y armonización de distintos tipos de saber, según lo señala Schön (1992), con la finalidad de que las decisiones que el estudiante tome se sustenten en las competencias que integran su perfil profesional y que darán cuenta del proceso formativo que adquirió.

La formación desde el Plan de estudios 2012 va de la mano del logro de las competencias genéricas y profesionales que el estudiante normalista sea capaz de evidenciar. La formación inicial hace referencia a aquella recibida por el futuro docente durante su estancia en la escuela Normal y que le permiten apropiarse de las herramientas teórico-metodológicas para el ejercicio de su profesión, (SEP, 2019). La formación no puede ser entendida como algo acabado y desencajado del contexto en que se realiza, si antiguamente la formación era vista como una actividad apenas relacionada con la adquisición de algunas competencias específicas direccionadas al mundo del trabajo, ahora es fundamental abrir el concepto, dejar de limitar los procesos que esta exige a elementos técnicos e intentar comprender la multiplicidad de elementos que de ella emergen.

La formación para Gadamer (1999) no se produce al modo de los objetos técnicos, sino que surge del proceso interior de formación y conformación; se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión. En la formación uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma.

Es desde estas conceptualizaciones que reitero el cuestionamiento ¿cómo se desarrolla la formación del estudiante normalista?, ¿cuál es el papel de la experiencia en ese proceso formativo?, ¿cómo inciden esas experiencias en el docente que se está formando?

Aproximaciones analíticas

Al caminar por los pasillos de la escuela Normal, al asistir a las escuelas de primarias donde el estudiante realiza sus prácticas de observación, ayudantía e intervención, por periodos diferenciados de tiempo, percibo que su vida académica transcurre básicamente en estos dos

espacios. Si bien en esos territorios se desarrolla su proceso formativo, muchas de las vivencias son experiencias que trascienden a este espacio geográfico temporal.

Cuando se aproximan las fechas para asistir por primera vez a una escuela primaria y tener acercamiento con los niños, es común escucharle emocionado, algunas veces temeroso ante la incertidumbre de lo que pasará cuando “esté en Prácticas”. Esa primera vez transcurre entre planificaciones, elaboración de material didáctico, forrado de carpetas, preparación de uniformes, zapatillas, peinado, pero sobre todo entre nerviosismo, miedos, alegrías, presupuestos, expectativas y una diversidad de sentimientos encontrados; acontecimientos que va significando de tal manera que pasan a formar parte importante de aquello que vivenciará en su proceso formativo.

a) El acontecimiento deviene experiencia: eso que me pasa a mí.

Una *primera aproximación analítica* parece indicar que esos acontecimientos y esas vivencias no pasan de largo, ocurre algo especial que supone detenerse a mirar, a pensar en aquello que lo vivido ha hecho en el estudiante en la medida en que es algo significativo para quien lo vive, tiene efectos íntimos en él. Ese acontecimiento le afecta en lo que es, porque una vez que sucede no vuelve a ser él mismo; en lo que piensa, porque a partir de ello su manera de mirar se transforma; en lo que siente, porque empieza a expresar emociones y sentimientos que son difícil de expresar o que no reconocía en él; e incluso en lo que sabe y en lo que quiere, más allá de estar determinado por lo que otros quieren que perciba y quiera.

Cuando esto sucede, estamos hablando ya no sólo de un acontecimiento o vivencia cotidiana, sino cómo éstos devienen en experiencia para el estudiante normalista. Porque lo han tocado profundamente, han dejado huella en él; son sensaciones íntimas, multiformas, desordenadas, sin nombre, donde incluso a veces el lenguaje no alcanza para expresar lo que aquello les hizo sentir, se tornan en impronunciables.

Pero de lo que sí estamos seguros es que han causado una afectación de lo vivido, “siempre hay algo, una situación que no hemos

vivido y que nos llena de conocimiento y nos saca de una situación común que estamos viviendo” (E5Belém, 200519*4)⁴. Eso que se nos escapa, que no conseguimos decir, para lo que cualquier expresión se nos muestra indiferente, es justo sobre lo que necesitamos pensar, para lo que tenemos que encontrar palabras y sentidos (Skliar y Larrosa, 2009).

Ante esas experiencias el estudiante se posiciona de manera singular, única, en tanto que eso que “le pasa” le pertenece sólo a él, le implica, lo marca, deja huella en él, le atribuye un sentido propio, Skliar y Larrosa (2009) puntualizan “*la experiencia es eso que me pasa. No que pasa, sino eso que me pasa a mí*” (p. 14), no pasa ante nosotros, sino a nosotros, donde el lugar de la experiencia soy yo; el lugar de la experiencia es el estudiante normalista, su cuerpo, sus emociones, la manera en que se asume ante ello, “era increíble esperar las prácticas de observación, que aunque sea un día ibas a la escuela, todo lo que se observaba en un solo día era muy enriquecedor, no importaba el trabajo que implicaba” (E5Belém, 200519*2).

A esas experiencias le atribuye múltiples sentidos, seguramente en algún momento lo emocionan pero en otro lo desestabilizan, lo desconciertan e incluso le causan dolor, es tocado de una manera especial por ellas, “la experiencia tiene que ver con lo inesperado, se presenta de improvisto, sin obedecer a un plan o a un orden conocido de las cosas” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 25).

Los estudiantes expresan momentos que se tornaron en significativos y que trascendieron al lugar y tiempo en que acontecieron, permitiéndole significación propia a partir de la forma en que se acercaron a ellas. Quizá para Belém, estudiante que tuvo que enfrentar una situación de salud tan delicada como lo fue la pérdida de su pierna izquierda no estaba en su plan de vida un escenario de esa magnitud; jamás imaginó que esa Práctica Profesional en segundo semestre de su carrera se convertiría en el motor para seguir adelante:

Recuerdo que las primeras prácticas de intervención íbamos a hacer un perrito y llegué, entonces pues ya estoy, aquí bien tranquila, explicando los dobleces y en eso me doy cuenta casi al

final de esta papiroflexia, que un niño no tenía su brazo, en ningún momento me di cuenta y en parte si me sentí mal porque no observé totalmente a todos los niños, pero también me sorprendió que en ningún momento me dijo que no podía, como que el continuó y el siguió y me entregó su perrito y hasta el momento en que me lo enseñó yo me di cuenta, yo me sorprendí mucho de las capacidades que puede desarrollar una persona, en ese caso el niño, no necesitó nada para hacer esa actividad al igual que sus compañeros. Ahora, cada que pienso en rendirme recuerdo a ese niño y sigo adelante (E5Belém, 200519*5).

En aquel momento Belém vivencia esa situación con su alumno, le sorprende, le genera algunos sentimientos, sin embargo, cuando ella se enfrenta a la pérdida de su pierna recrea aquella vivencia y le atribuye un sentido distinto, le significa, le interpela, atraviesa su alma, pasa a ser experiencia en tanto que menciona “ahora, cada que pienso en rendirme recuerdo a ese niño y sigo adelante” (E5Belém, 200519*5).

No podríamos entonces hablar ya de un acontecimiento, sino del devenir de una experiencia que signa algo propio en y para ella, que re-significa a partir de lo que está viviendo. Las Prácticas rebasan esa visión reducida de medio para adquirir conocimiento, tocan su vida, atraviesan su alma.

b) Huellas que se inscriben en el corazón y el cuerpo: la historicidad.

Una *segunda aproximación analítica* me lleva a comprender que el lugar de la experiencia es el estudiante normalista, “el cuerpo es el lugar donde se inscribe cada historia singular, donde pensamientos y sentimientos se manifiestan” (Contreras y Pérez de Lara 2010, p. 31). Al ser sujetos de experiencia, en su cuerpo, en su ser, hay memoria, historicidad, lo que *me* ha pasado, me constituye y coloca de una manera particular ante mi proceso formativo; momentos clave que se encuentran guardados en esa historicidad que les configura, ubicados en su infancia, acontecimientos que trastocaron su vida, “de las huellas de la infancia está hecha toda historia humana” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 31).

Esas huellas que se inscriben en el corazón y el cuerpo, lo sitúan en la vida de una manera específica desde donde va entretejiendo miradas, formas de ser y estar, inacabado, en movimiento, el sujeto como creador de historias del que habla Taracena (2002) y al mismo tiempo creado por la historia, ¿Qué hay en su historicidad? ¿Cómo esta historicidad le permite signar aquello que vivencia en sus prácticas? ¿Podrían esas experiencias vivenciadas en su infancia y que forman parte de su historicidad, contribuir a los sentidos que le atribuye a sus Prácticas Profesionales? Momentos en su historia personal que trascienden y marcan de tal manera que definen decisiones importantes, sin duda experiencias únicas, irrepetibles, “Cada individuo se sitúa en la vida de una manera específica. La situación actual del actor tiene su historia” (Schutz, 2003, p. 17).

Ahí, donde la tradición familiar, las prácticas de docentes, el encuentro con el Otro, intervienen como elemento fundamental en estas determinaciones, “mi papá es maestro, entonces por las tardes yo iba con él a su escuela, ver todo ese contexto de los niños, en ese momento el respeto hacia el maestro, qué implicaba el trabajo de un maestro” (E5Belém, 200519*1). Algo sucedió en ese momento en que la estudiante observó a su papá dar clases, vivenció el contexto de una escuela; ahí tuvo sin duda una experiencia, se percibe al escucharla narrar la manera en que disfrutaba su estancia al lado de su papá. Experiencias de las que se fue apropiando, gestando ahí el anhelo de ser docente.

Para Bruno el sueño inició al lado de su madre, “cuando veía a mi mamá dar clases, desde pequeño siempre soñaba con ser maestro” (E2Bruno, 270319*1). Experiencias que en esa etapa de infancia arraigaron algo en ellos. En el caso de Evelin la figura de su profesor posibilitó la experiencia, “desde que iba en tercer año de primaria, me fascinó la forma de enseñar de mi maestro” (E1Evelin, 150319*1). Le implicó la clase de su profesor, despertando sueños, anhelos; algo distinto a la cantidad de alumnos que también se encontraban ahí, pero que no tuvieron el mismo encuentro que ella, tan especial que trascendió hasta convertirse en el anhelo de “ser docente” y que lo colocan en ese proceso con expectativas concretas a partir de aquello que *me* ha pasado.

Esas experiencias únicas vivenciadas en sus infancias irrumpieron de tal manera que los llevó al camino de la docencia, desde ese momento hubo algo que se inscribió en lo más profundo de su ser, siendo capaz de trascender a través de los años. Esos acontecimientos que para Contreras y Pérez de Lara (2010) están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares y relaciones.

Para encontrarse ahora formándose como docente, en esas primeras Prácticas donde empiezan a entretejer historias otras; con sus alumnos, con los docentes que acompañan su formación, con los titulares⁵ de su grupo y se instauran en lo más profundo de su subjetividad, con ese *Otro* que habitan en nosotros y nosotros habitando inevitablemente en él.

c) “Ir a Prácticas”, más allá de experimentar.

Una *tercera aproximación analítica* sitúa mi mirada en una de las etapas del proceso formativo que transita el estudiante normalista, desde donde habla de aquello que me pasa, momentos que vivencia y que adquieren una significación distinta porque le implican, le mueven, le conmueven, lo sitúan en posiciones desde las cuales asume posturas propias, íntimas, personales, a partir de las cuales significa etapas como cuando *asiste a Prácticas*.

Para algunos *Ir a Prácticas* representa la posibilidad de experimentar, de poner en marcha una serie de actividades para corroborar si tienen el impacto que se espera cuando las planificaron o bien comprobar elementos teóricos que presuponen los sucesos en el orden y la forma que se presentarán.

En consecuencia, se conciben como algo separado del estudiante, como actividad a aplicar, donde de un lado está la teoría y del otro la práctica; nada más alejado de las implicaciones de una experiencia, “nos dieron herramientas, nos dieron teoría, ya en el segundo semestre tuvimos la oportunidad de tener esa teoría y llevarla a la práctica, aplicándola en las prácticas de observación” (E2Bruno, 270319*8), “aprendes algo porque lo vas a llevar a tus prácticas, (E3Gaby, 310319*14).

Para otros, diferente a los primeros, van más allá de ser concebidas bajo este limitado presupuesto “cada práctica va a ser muy diferente y en cada práctica vas a encontrar diferentes retos y entonces te pones a analizar más y a buscar estrategias a los retos que te puedes enfrentar” (E3Gaby, 310319*15), “las prácticas son una ventana para mejorar, nos dan un panorama de lo que nos vamos a encontrar, son experiencias vivenciales que nos hacen cuestionarnos, esta teoría decía esto pero no aplica aquí, tal vez hay otra teoría que me ayude a explicar este fenómeno, eso que pasa en el salón” (E2Bruno, 270319*9).

En una y otra connotación la concepción guarda relación con la vivencia particular y concreta de quienes participan en el encuentro, desde ese lugar de cada uno, las Prácticas le van diciendo algo al estudiante, lo van posicionando en un modo de habitarlas, “sea la propia vivencia la que guíe el sentido de las cosas, que sean sus protagonistas quienes puedan dar significado a lo vivido y que puedan vivir cosas que tengan significación” (Contreras y Pérez de Lara, 2013, p. 39).

Comprendo que las Prácticas Profesionales en tanto experiencia no pueden ser las mismas para todos, por tanto, no pueden planificarse al modo técnico, porque entonces estaríamos hablando de un experimento; un experimento es homogéneo, significa lo mismo para todos, los que lo leen. En tanto, las Prácticas Profesionales como experiencia, son siempre singulares, para cada cual la suya. Un experimento tiene que ser repetible, significar lo mismo cada vez que lo realicen; las Prácticas Profesionales en tanto experiencia son irrepetibles. El experimento es por definición anticipable; las Prácticas Profesionales en tanto experiencia no pueden ser anticipadas, no se puede saber cuál va ser el resultado, a dónde pueden conducirnos, qué van hacer de nosotros.

A manera de cierre

El proceso formativo del estudiante toma una dimensión distinta, a partir de las experiencias que vivencia, difícil de enmarcar en una serie de indicadores que determinen si la competencia fue lograda o no lograda, va más allá del registro en tablas de seguimiento. Es necesario abrir el diálogo, rescatar todas aquellas vivencias que se han tornado

en experiencias para el estudiante y que van configurando su ser y hacer en la docencia.

Este primer acercamiento a la contextualidad de la formación del estudiante normalista en el territorio de las Prácticas Profesionales y a las experiencias que en ellas trascienden, nos permite reconocer que cada quien las va significando de manera diferente, porque lo que en ellas vivencia es diferente para cada sujeto. No se trata de decir si estas son buenas o malas porque no se pueden medir, sólo tienen marcas diferentes, que al pasar por nosotros dejan huella, un rastro, que es distinta para cada cual.

Los sentidos de las Prácticas Profesionales radican en la relación que establece el estudiante normalista con ellas, en tanto que experiencia no es enseñar el modo como se ha apropiado de ellas, lo que tiene que hacer o cómo lo tienen que hacer, sino cómo les ha escuchado, de qué manera se ha abierto a lo que las Prácticas Profesionales tienen que decirle en su proceso formativo, ahí radica la verdadera riqueza, la que ha de desentrañarse, arrancar del discurso oficial, de lo que incluso se ha normalizado porque “siempre se ha hecho así” o bien porque “nunca se ha hecho de otra manera”. Estamos ante la posibilidad de miradas otras.

Hacer de las Prácticas Profesionales una experiencia implica abrir nuestra escucha, nuestra mirada, reconectar-nos corporalmente, sentidos y mente, para permitir que aquello nos alcance, se apodere de nosotros, nos forme, nos transforme. La esencia es una relación, una forma de atención, una actitud de escucha, una apertura. Más que dejar que los estudiantes vayan a Prácticas, es hacer que las Prácticas como experiencia sean posibles.

Referencias bibliográficas

Arfuch, L. (1995). *La entrevista una invención dialógica*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Berteaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Buenos Aires: Maestros y Enseñanza Paidós.

- Contreras, D. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método 1*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- González, R. (2006). *Investigación cualitativa y subjetiva*. Guatemala: ODHAG.
- Guber, R. (2011). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Guerrero, A. (2010). *Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 8, 2010, pp. 101-146 Universidad Politécnica Sales.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1983). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Larrosa, J. (2009). *Sobre la experiencia*. Universidad de Barcelona. Aloma. Recuperado de http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/2000000189863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf
- Mélich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder Editorial.
- Mercado, E. (2013). *Acompañar al Otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.
- Perales, R. (2006). *La significación de la práctica educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Sayago, Z. (2016). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educaré* [en línea] 2016, 10 (enero-marzo): [Fecha de consulta: 13 de julio de 2018] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3209> ISSN 13164910.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. México: SEP.

– (2012). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. México: DGESPE.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Skljar, C. y Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homosapiens.

Notas

¹ El Artículo que presento alude a la investigación “Las Prácticas Profesionales; sentidos de las experiencias del estudiante normalista en su formación”, realizado como doctorante en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

² Propiamente en estos semestres el estudiante normalista, se adentra a las escuelas de educación básica.

³ Con *transcribir de manera artesanal* me refiero a que no utilicé ningún software de apoyo, porque considero relevante la apropiación de la información que se logra al escuchar el audio de las grabaciones con las entrevistas realizadas y el momento en que transcribes.

⁴ En todas las citas que presento, los códigos indican: la primer letra hace referencia a E=Entrevista u O=Observación; seguido del número de entrevista al que corresponde; el pseudónimo del interlocutor y la fecha de realización. El número después del asterisco refiere al lugar que esa cita tiene en la transcripción original que obra en el diario de campo de esta investigación. Esa codificación es útil para ubicar la información contenida resultado del trabajo de campo.

⁵ En la cultura de las Prácticas Profesionales de las escuelas Normales, se le denomina “titular” al docente de educación básica, responsable del grupo donde el docente en formación realiza sus prácticas de intervención durante las distintas jornadas de práctica o en sus estadias en séptimo u octavo semestre.