

¿Qué significa ser docente para futuros maestros? Exploración desde estudiantes de escuelas normales mexicanas

*What does It Mean to Be a Teacher for Future Educators?
An Exploration from Mexican Normal School Students*

Oscar Fernando López-Meraz
Escuela Normal Superior Veracruzana
"Dr. Manuel Suárez Trujillo", México
sth2009m@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1185-6424>

María Bertha Fortoul Ollivier
Universidad La Salle México, México
mbfortoul@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5178-7769>

RESUMEN

Este artículo presenta una parte de los resultados de un proyecto de investigación de mayor alcance "Estudio comparado sobre la formación inicial de docentes en educación básica en México y Francia", coordinado por Ducoing y Pérez-Roux (2020). Para esta entrega ha interesado explorar una pregunta central: ¿qué significa ser maestro para los futuros docentes en formación en escuelas normales mexicanas? A partir de un cuestionario común aplicado en línea y de entrevistas semiestructuradas a normalistas que cursaron diferentes licenciaturas en distintas entidades federativas en el plan de estudios 2018, la interrogante procura explorar la construcción del *ethos* corporativo y el *habitus* profesional. Entre los resultados obtenidos se destacan significados ligados a la transmisión de conocimientos disciplinares, en menor medida a la construcción de la persona del estudiante y al placer de aprender bajo sentidos profesionales centrados en lo didáctico y en el aula.

Palabras clave: formación docente, educación normalista, estudiantes, docencia, México



ABSTRACT

This article presents part of the results of a broader research project “Comparative Study on Initial Teacher Training in Basic Education in Mexico and France,” coordinated by Ducoing and Pérez-Roux (2020). For this publication, the focus has been on exploring a central question: what does being a teacher mean for future teachers in training at Mexican normal schools? Based on a common questionnaire administered online and semi-structured interviews with normal school students who pursued different degree programs in various states under the 2018 curriculum, the question seeks to explore the construction of corporate *ethos* and professional *habitus*. Among the results obtained, meanings linked to the transmission of disciplinary knowledge stand out, and to a lesser extent, the construction of the student as a person and the pleasure of learning under professional orientations centered on didactics and the classroom.

Keywords: teacher training, normal school education, students, teaching, Mexico

INTRODUCCIÓN

La formación inicial docente es el tema educativo más grave, de acuerdo con Fullan (2002). Esta afirmación se puede comprender más si se le reconoce como un proceso complejo que involucra dimensiones culturales, políticas, sociales, económicas y tecnológicas diversas. Además de las condiciones específicas debidas a la trayectoria histórica y nomenclatura de las escuelas normales (EN), es importante considerar otras que intervienen de forma directa en la formación de los futuros docentes. Algunas de ellas son las mencionadas por Díaz-Barriga (2021): el deterioro institucional (provocado, pero no exclusivamente, por la baja de matrícula); la polémica manera en que se conforma su planta académica (asunto en el que participan intereses sindicales, entre otros); las debilidades epistemológicas, teóricas y filosóficas en los planes de estudio; la distancia entre las instituciones formadoras y las dinámicas de la escuelas de educación básica (que rebasa, por mucho, la gestión de los espacios de práctica), y las instalaciones físicas.

Por supuesto que se pueden mencionar otras características como el aislamiento interinstitucional de las EN, la poca comunicación con otras instituciones de educación superior (IES), las debilidades en la investigación educativa de calidad, los retos que representan las políticas educativas para las EN (como el tema Programa para el Desarrollo Profesional Docente –Prodep–, pero en especial la conformación de cuerpos académicos), y el poco seguimiento, con fines de formación continua, de quienes egresan.

Estas condiciones, sumadas al cuestionamiento social en torno a la calidad educativa, los “bajos” resultados de pruebas estandarizadas como el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por las siglas en inglés del *Programme for International Student Assessment*), y la poca disponibilidad de información sobre ellas, han tenido consecuencias notables en la identidad docente. Hoy se asiste a una nueva fase de la misión del trabajo del profesorado. Desde el nacimiento del “oficio”, con el surgimiento de los estados (en el siglo XIX), la regulación estatal se basó en la necesidad de construir la Nación.

Ahora, en cambio, se propone atender retos como la ciudadanía global, los problemas socioambientales y la atención a la diversidad cultural, entre otros; sin perder de vista que la identidad nacional sigue siendo un componente articulador de la política educativa nacional en los niveles básicos y en la formación docente normalista. En este contexto, y en el ámbito occidental, pueden identificarse varias tendencias sobre el significado del ser docente.

Desde los años sesenta del siglo pasado, esta región del mundo experimenta cambios relevantes. Las instituciones modernas y sus metanarrativas entraron en crisis. Dubet (2007) llamó a esto el “declive de la institución”. Para el caso de la docencia, el discurso centrado en la vocación y lo artesanal se transformó y se dirigió hacia lo técnico y lo profesional. Para el caso mexicano, una de las coyunturas más relevantes fue el ascenso de la formación docente al nivel de licenciatura, a mediados de la década de los ochenta del siglo pasado.

El autor francés referido señala dos cambios trascendentales en este contexto: nuevas formas de construcción de identidades (en clara relación con el ascenso del reconocimiento de la subjetividad) y

las nuevas demandas sociales y políticas hacia a la escuela. En ese trayecto los centros escolares y los docentes han perdido reconocimiento social, mientras aumentan las demandas para favorecer las competencias para la inserción al mercado. Ante tales transformaciones, se esperaría que la identidad y el significado de ser docente se vieran modificados.

La consecuencia de esto lleva a un docente fragmentado, como le llama Pulido (2016, p. 27), quien formula una pregunta medular: “¿un maestro y una maestra que se fragmentan como sujetos pueden formar a otros sujetos?” La relevancia de la formación queda, entonces, demostrada.

Frente a estos contextos, con sus exigencias y demandas, a las instituciones educativas, sus propuestas formativas y a los actores educativos, Vezub (2016, p. 2) establece una discusión:

es preciso renovar el debate acerca de qué tiene que conocer, saber y poder hacer un docente y de qué manera la formación logra transmitir esos conocimientos a través de una formación basada en prácticas y dispositivos coherentes con el modelo pedagógico y la concepción docente sustentada para nuestras escuelas.

Si bien la literatura se ha interesado en conocer cuáles son los procesos formativos que vive el profesorado, sigue siendo relevante conocer no sólo los cambios identitarios que han provocado, por ejemplo, la tecnología y los discursos inclusivos en la incorporación a la práctica docente, sino también las implicaciones de la noción de ser maestro, concediendo que ella se construye en el imaginario social y se desarrolla desde representaciones sociales.

Una propuesta de periodización sobre el significado de ser docente podría ser la siguiente: vocación-arte, tecnicidad y profesionalismo. Al respecto, se proponen algunos elementos que darían sustento, sin dejar de reconocer que existen continuidades y que la temporalidad no se comprende desde la linealidad, pero tampoco desde rupturas profundas.

De esta manera, se sostiene que el primer momento, el de más largo aliento, comprendería de las últimas décadas del siglo XIX a 1985, cuando la concepción de la docencia estaría asociada a la vo-

cación, al llamado interno a ser docente. Es cierto que el siglo decimonónico estaría marcado por la invención de la pedagogía, sin embargo, la centralización en el sujeto que enseña (y no en quien aprende, por mencionar un ejemplo) marcó este proceso. A mediados de la década de los ochenta de la centuria pasada, las EN se sumaron al universo de las IES y con ello se marca una coyuntura muy relevante.

Sin dejar de ser importante la vocación, se dio un proceso de tecnificar la actividad del profesorado en el marco del inicio de la propuesta basada en competencias. La tercera fase iniciaría con los planes de estudio 2012 y, por el momento, cerraría con los planes 2022. Aquí, sin abandonar –al menos para los planes 2012 y 2018– una visión técnica del profesorado, es notoria la idea de profesionalizar la docencia.

En este ámbito, valdría la pena preguntarse: ¿estos cambios han modificado la idea del ser docente? Si consideramos el plan discursivo, la respuesta debería ser que sí, pero si observamos las características de las EN mexicanas, con sus usos y costumbres, las resistencias y las dificultades para concretar los cambios, así como las circunstancias señaladas por Díaz-Barriga (2021) al inicio de este texto, no resulta tan obvia.

Por ello la pregunta que guía este artículo es ¿qué significado de la docencia en educación básica ha construido el estudiantado de EN? Dicho en otras palabras, para este sector, ¿qué es ser docente?, ¿qué identidad docente han construido?

El acercamiento a estos cuestionamientos se desarrollará a partir de la siguiente estructura: presentación de elementos metodológicos, exposición de referentes teóricos, socialización de resultados, reflexiones finales y referencias académicas citadas.

METODOLOGÍA

El objetivo de esta investigación es describir las identidades docentes que han construido los estudiantes normalistas mexicanos que cursaron sus licenciaturas con los planes de estudio 2018. Para acercarse a lo que son las dimensiones que constituyen la docencia, comprender sus significados y sus funciones puede realizarse desde diferentes

enfoques: el disciplinar (por lo que se tendrán acercamientos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos); el paradigmático (que aborda lo social, lo institucional y lo psicoanalítico que reconoce al profesor como sujeto, según Ducoing, 2004) y el constitutivo (epistemológico, relacional y pragmático, Vinatier, 2013); o bien, desde sus ámbitos epistemológico, teleológico, filosófico, psicodidáctico, entorno sociocultural, apertura deontológica y *hábitat* profesional (Fernández, 1994).

Este artículo retomó el enfoque interdisciplinar y ecológico sostenido por Fierro, Fortoul y Rosas (1999, p. 21), quienes definen la práctica docente como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto de cada país, delimitan la función del docente.

Las categorías analíticas fueron las dimensiones de la práctica docente que dichas autoras sostienen: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral.

El trabajo se posicionó en la hermenéutica y en la fenomenología (Van Manen, 2003). A partir de ello se buscó comprender lo expresado por agentes sociales (Giddens, 1990), como se concibió a estudiantes normalistas. Se trabajó desde un posicionamiento metodológico mixto. Se aplicó una encuesta en línea dirigida a futuros docentes que se estaban formando para el magisterio en educación básica, y se realizó una entrevista semiestructurada.

La pregunta planteada en el cuestionario fue cerrada y era necesario que los participantes jerarquizaran tres de las 19 opciones presentadas. El enunciado decía: “¿cuáles son los aspectos de la profesión que le parecen prioritarios hoy día? Ser docente hoy día es ser en primer lugar”. Las opciones fueron las siguientes:

1. Dominar y transmitir conocimientos de las disciplinas.
2. Movilizar competencias pedagógicas.

3. Cuidar la progresión de los propios alumnos.
4. Escuchar a los alumnos.
5. Permitir el acceso a valores y a una cultura.
6. Propiciar una enseñanza diferenciada.
7. Desarrollar el placer por aprender.
8. Mantener las exigencias en términos de aprendizajes esperados y de contenidos.
9. Mantener el orden y control en la clase.
10. Lograr que los alumnos cooperen.
11. Comprometerse en proyectos colectivos (interdisciplinarios, de la escuela).
12. Reflexionar sobre las propias prácticas y analizar sus efectos.
13. Realizar las diferentes tareas asignadas por la escuela.
14. Adaptarse al contexto socioeconómico, aunque ello implique tomar decisiones por encima del currículum institucional.
15. Ayudar a los alumnos a construirse como personas.
16. Ayudar a los alumnos a adquirir hábitos de estudio.
17. Integrarse en un colectivo de trabajo/una comunidad educativa.
18. Saber comunicarse con diferentes interlocutores (padres y madres de familia, autoridades del sistema educativo nacional, pares).
19. Impulsar acciones para el desarrollo del contexto donde está enclavada la escuela (cultural, salud, ecología, etcétera).

La población fue contactada a partir de formadores de formadores conocidos por los investigadores, sin mediar un permiso-petición oficial, para permitir mayor libertad en las respuestas. El cuestionario era anónimo, estuvo alojado en un formulario digital de *Google Forms* y fue contestado por 581 estudiantes de distintas EN del país, en el segundo semestre del ciclo escolar 2021-2022. Las respuestas de los alumnos se analizaron con estadística descriptiva y bivariada, a partir de categorías analíticas previamente fijadas.

La población encuestada es predominantemente joven: 3.4% tiene más de 30 años y representa un grupo con otras funciones sociales (padres-madres de familia, trabajadores, por ejemplo); 26.9% tiene menos de 20 años, 60.7% entre 20 y 24, y 8.4% entre 25 y 29, por lo que corresponde en su mayoría a una población que no ha enfrentado situaciones de abandono escolar a lo largo de toda su trayectoria.

Los cuatro años de las licenciaturas en educación se encuentran presentes, casi en situación de igualdad, variando entre 20.2% de los que están en el último año y 29.5% en el tercero. La población encuestada fue sobre todo femenina (70.6%), con una presencia masculina de 28.3%, y el porcentaje restante (0.5%) respondió otro. A nivel nacional, la composición del estudiantado es de 69.9% mujeres y 30.1% hombres (INEGI, 2021), por lo que nuestra muestra tiene la misma proporcionalidad.

En cuanto a las licenciaturas cursadas, están presentes todas las que constituyen la oferta nacional de las EN. Las tres más presentes son en educación primaria (32.9%), seguida en educación en enseñanza y aprendizaje en educación secundaria (27.3%) y, por último, en educación preescolar (19.6%), y ello es igual a nivel nacional. Hay menor presencia de población encuestada en estudios tendientes a la atención de contextos vulnerables (telesecundaria, preescolar o primaria intercultural bilingüe, con 9.3%) y para la atención de alumnos de diferentes niveles (inclusión educativa y educación física, con 10.5%). Las instituciones formadoras que participaron en la investigación se ubican en 16 entidades federativas, mientras que, por su financiamiento, 91.4% son normales públicas. A partir de las zonas del país, la población se distribuye de la siguiente manera: centro, 37.2%; occidente, 31.9%; sur-sureste, 22.7%; noreste, 4.3%; y noroeste, 4%.

La entrevista semiestructurada se desarrolló con 20 estudiantes de 12 EN distintas en contextos síncronos virtuales, vía la plataforma *Zoom*, y presenciales en encuentros académicos organizados por diferentes EN durante 2022-2023, y con una duración promedio de una hora cada una. Todos los diálogos cumplieron con los requisitos que sugieren Mendoza y Myers (2024, p. 51): “1) que se tome en consideración la conversación como una forma básica de interacción humana, y 2) que en esta interacción se construyen, y reconstruyen, significados de la ‘teoría subjetiva’ de la persona con la que se interactúa”.

Las licenciaturas que estudiaban estos alumnos fueron: Educación primaria, Educación preescolar, y Enseñanza y aprendizaje en telesecundaria, del plan 2018; todos cursaban los últimos semestres y la mayoría eran mujeres menores de 25 años. Las entrevistas fue-

ron transcritas de manera tradicional, analizadas de manera exploratoria, primero, y después, bajo las categorías del estudio. Cada entrevista fue codificada con la primera letra del estado de la República donde se ubica la EN del estudiante entrevistado (por ejemplo: Y por Yucatán), y un número consecutivo (1 para uno de ellos, 2 para el siguiente y así en lo sucesivo). En la presentación de resultados se respetaron dichos códigos.

Referentes teóricos

Para Fierro *et al.* (1999, p. 23), la práctica docente contiene múltiples relaciones: entre personas, con “el conocimiento, la institución, todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad y un conjunto de valores personales e institucionales”. La descripción que se presenta de las dimensiones a continuación sigue de cerca la conceptualización de dichas autoras:

- a) Personal: la docencia es una práctica humana llevada a cabo por personas que se relacionan con otras personas desde su ser histórico, social, afectivo, corpóreo. Son sujetos en constante procesos de desarrollo. Freire (2010), en *Cartas a quien pretende enseñar*, destaca este ser persona del docente. Vocación, humildad, miedo, escucha, conocimiento, interacción, valentía, autoritarismo son centrales en él.
- b) Institucional: la docencia se desarrolla en una institución escolar, por lo que es una tarea colectiva, normada y administrada a nivel del Estado, pero también de cada escuela en concreto, marcada por su devenir sociohistórico, a la vez que es una construcción cultural en la que los diferentes agentes van dejando su impronta. La UNESCO (2021) refuerza que la docencia no requiere ser vista más como una tarea en solitario: un docente, unos alumnos y un espacio –el salón de clase–. Destaca avanzar hacia formas más colectivas.
- c) Interpersonal: la docencia está cimentada en las relaciones personales, en diversos niveles, del proceso educativo: en un primer círculo están el propio docente, colegas, alumnado, autoridades, madres y padres de familia, otros integrantes de la escuela; en un

segundo espacio, personas que viven o laboran en los alrededores del centro escolar, integrantes de las comunidades, entre otros. Dichas relaciones son complejas dadas las diferencias de edad, escolaridad, socioeconómicas, expectativas ante la escuela y la vida, preferencias políticas, por citar algunas. El clima institucional es una construcción comunitaria y afecta a todos sus integrantes.

- d) Social: el quehacer docente se desarrolla en un entorno particular que le imprime ciertas exigencias y, a su vez, constituye su espacio de incidencia. Esta dimensión retoma el aporte a la sociedad que los docentes vislumbran y materializan en su actividad cotidiana a partir de saberes –contenidos, estrategias didácticas, conmemoraciones, conversaciones, adecuaciones curriculares– en la construcción de oportunidades educativas para los estudiantes. La búsqueda de equidad en los aprendizajes y el cierre de brechas educativas son asuntos relevantes en ella.
- e) Didáctica: refiere al “papel del maestro como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado” (Fierro *et al.*, 1999, p. 34). Esta interacción con dicho saber puede tener rasgos muy diversos tendientes a la transmisión de información, la construcción de conocimientos, al cuestionamiento de fenómenos y situaciones del mundo natural y social, la aplicación en contextos simulados o reales, por lo que las decisiones y las acciones del docente tienen muchas repercusiones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- f) Valoral: reconoce que la práctica docente no es neutra y que es intencionada hacia unos determinados fines axiológicos. A través de sus actos, los docentes comunican sus creencias, actitudes y modos de interpretar a la vida, el conocimiento, a los otros, al mundo, las instituciones, etcétera.

El saber, en cuanto elemento constitutivo de la práctica docente (Vinatier, 2013; Tenti, 2013; Vinatier y Altet, 2008; Palacios, 1997), está presente de forma explícita en dos de estas dimensiones con énfasis distintos: en la didáctica como el dispositivo organizativo central del docente, a partir del cual cada uno de los estudiantes entra en contacto con objetos culturales, y en la social, dado que los

contextos naturales y culturales son comprendidos y confrontados a partir de los contenidos escolares, y éstos posibilitan a los estudiantes la apertura a otras latitudes. Las dimensiones institucionales, valoral y personal están también presentes con una alta mediación desde los sujetos, procesos curriculares, culturales y de aprendizajes previos. Se manifiestan en planes de estudio, códigos de ética, protocolos, creencias, mitos, tradiciones, entre muchos elementos más.

RESULTADOS

Desde el acercamiento cuantitativo se obtuvieron los siguientes resultados. La tabla 1 presenta, en primer lugar, la opción seleccionada con el número 1 –la que mejor describe lo que es ser docente hoy en día–; en la siguiente columna, las tres respuestas elegidas, independientemente del lugar asignado, y en la tercera su ponderación, dando un mayor puntaje a la primera opción, uno intermedio a la segunda y uno más bajo a la tercera, de acuerdo con los estudiantes normalistas encuestados.

■ Tabla 1. Resultados de las opciones del cuestionario seleccionadas por los estudiantes normalistas encuestados

	Primera opción seleccionada (%)	Tres opciones seleccionadas (%)	Ponderación
Dominar y transmitir conocimientos de las disciplinas	34.9	50.8	0.59
Movilizar las competencias pedagógicas	5.3	15.8	0.24
Cuidar la progresión de los propios alumnos	6.4	23.8	0.36
Escuchar a los alumnos	8.3	28.7	0.42
Permitir el acceso a valores y a una cultura	3.3	14.5	0.22
Propiciar una enseñanza diferenciada	4.6	14.8	0.20
Desarrollar el placer por aprender	10.0	30.6	0.43
Mantener las exigencias en términos de aprendizajes esperados y de contenidos	2.1	8.3	0.12
Mantener el orden y control en la clase	0.3	3.5	0.06
Lograr que los alumnos cooperen	0.2	1.9	0.03
Comprometerse en proyectos colectivos (interdisciplinarios, de la escuela)	0.7	4.1	0.06

	Primera opción seleccionada (%)	Tres opciones seleccionadas (%)	Ponderación
Reflexionar sobre las propias prácticas y analizar sus efectos	3.6	15.1	0.20
Realizar las distintas tareas asignadas por la escuela	0.3	1.2	0.02
Adaptarse al contexto socioeconómico, aunque ello implique tomar decisiones por encima del currículum institucional.	3.4	13.8	0.19
Ayudar a los alumnos a construirse como personas	9.1	29.3	0.35
Ayudar a los alumnos a adquirir hábitos de estudio	1.2	7.4	0.11
Integrarse en un colectivo de trabajo/ una comunidad educativa	0.7	3.1	0.05
Saber comunicarse con diferentes interlocutores (padres y madres de familia, autoridades del sistema educativo nacional, pares)	0.9	10.7	0.14
Impulsar acciones para el desarrollo del contexto donde está enclavada la escuela (cultural, salud, ecología...)	1.5	10.3	0.14

Fuente: elaboración propia con base en datos aportados por los estudiantes.

De las 19 opciones presentes en el cuestionario, 15 de ellas fueron seleccionadas por pocos estudiantes como primera opción. Ello las ubica en el cuartil 1, el más bajo con respuestas entre 0.1% y 8.6%. Las opciones seleccionadas que se ubican en este bloque, en orden de menor a mayor, son las siguientes:

1. Lograr que los estudiantes cooperen y mantener el orden y control en clase.
2. Realizar las tareas asignadas por la escuela.
3. Comprometerse en proyectos colectivos (interdisciplinarios, de la escuela).
4. Integrarse en un colectivo de trabajo/una comunidad educativa.
5. Saber comunicarse con diferentes interlocutores (padres y madres de familia, autoridades del sistema educativo nacional, pares).
6. Ayudar a los alumnos a adquirir hábitos de estudio.
7. Impulsar acciones para el desarrollo del contexto donde está enclavada la escuela (cultural, salud, ecología, etcétera).
8. Mantener las exigencias en términos de aprendizajes esperados y de contenidos.

9. Permitir el acceso a valores y a una cultura.
10. Adaptarse al contexto socioeconómico, aunque ello implique tomar decisiones por encima del currículum institucional.
11. Reflexionar sobre las propias prácticas y analizar sus efectos
12. Propiciar una enseñanza diferenciada.
13. Movilizar competencias pedagógicas.
14. Cuidar la progresión de los propios alumnos.
15. Escuchar a los alumnos.

Las tres primeras fueron seleccionadas por uno o dos de los estudiantes.

Las opciones de respuestas ubicadas en el segundo cuartil (entre 8.7% y 17.2%) son: ayudar a los alumnos a construirse como personas y Desarrollar el placer por aprender. No hay opciones seleccionadas en el tercer cuartil (entre 17.3% y 25.8%), mientras que en el cuarto cuartil (26% o más) se encuentra una sola: Dominar y transmitir conocimientos de las disciplinas, con 34%. Ello significa que hay un consenso en una tercera parte de la población participante en el estudio sobre que la función central del ser docente es la transmisión de saberes disciplinares. Otras dos opciones sobre este tema (8.7% y 17.2%) son el apoyo en la construcción de otros y el placer por aprender. Las demás respuestas no logran consensos, lo que muestra la presencia de múltiples discursos y representaciones sociales sobre el significado de ser docente.

El orden en que se presentan las opciones, si se consideran las tres posibles, es el mismo (ver tabla 1), ya sea en porcentajes o en ponderaciones. Las respuestas presentes en el primer cuartil (0.01 y 0.15) son nueve, y en orden de menor a mayor son:

1. Realizar las diferentes tareas asignadas por la escuela.
2. Lograr que los alumnos cooperen.
3. Integrarse en un colectivo de trabajo/una comunidad educativa.
4. Mantener el orden y control en la clase.
5. Comprometerse en proyectos colectivos (interdisciplinarios, de la escuela).
6. Ayudar a los alumnos a adquirir hábitos de estudio.

7. Mantener las exigencias en términos de aprendizajes esperados y de contenidos.
8. Impulsar acciones para el desarrollo del contexto donde está enclavada la escuela (cultural, salud, ecología, etcétera).
9. Saber comunicarse con diferentes interlocutores (padres y madres de familia, autoridades del sistema educativo nacional, pares).

En el segundo cuartil (entre 0.16% y 0.30%) hay cinco posibilidades seleccionadas y son de menor a mayor:

1. Adaptarse al contexto socioeconómico, aunque ello implique tomar decisiones por encima del currículum institucional.
2. Permitir el acceso a valores y a una cultura.
3. Propiciar una enseñanza diferenciada.
4. Reflexionar sobre las propias prácticas y analizar sus efectos.
5. Movilizar competencias pedagógicas.

En el tercer cuartil (entre 0.31% y 0.45%) se encuentran: ayudar a las personas a construirse como personas; cuidar la progresión de los propios alumnos; escuchar a los alumnos, y desarrollar el placer por aprender. En el cuartil más alto y con la selección por la mitad de los estudiantes normalistas está: dominar y transmitir conocimientos de las disciplinas.

Si se consideran las tres opciones de respuestas, dominar y transmitir conocimientos de las disciplinas tiene un alto consenso en la percepción de los estudiantes normalistas sobre la función docente y, por ende, sobre su identidad. Otros cuatro aspectos que logran cierto consenso (con valoraciones entre 0.31% y 0.45%) son: ayudar a las personas a construirse como personas; escuchar a los alumnos; cuidar la progresión de los estudiantes, y desarrollar el placer por aprender. Las demás posibilidades son consideradas por algunos alumnos y no por otros, lo que habla de significados no compartidos colectivamente por los futuros docentes, pero dan cuenta de aspectos presentes desde significados más relacionados con lo individual o muy pequeños grupos.

Tanto si se retoma la única opción como las tres más valoradas, los datos enfatizan representaciones sociales centradas en lo didáctico: se poseen los conocimientos señalados en el plan de estudio del nivel en el que se practica y se modifican para transferirlos a alguien más. Esta transmisión incluye considerar al otro sujeto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al estudiante de educación básica, y al estar al pendiente de él tanto en sus aprendizajes como en su desarrollo personal.

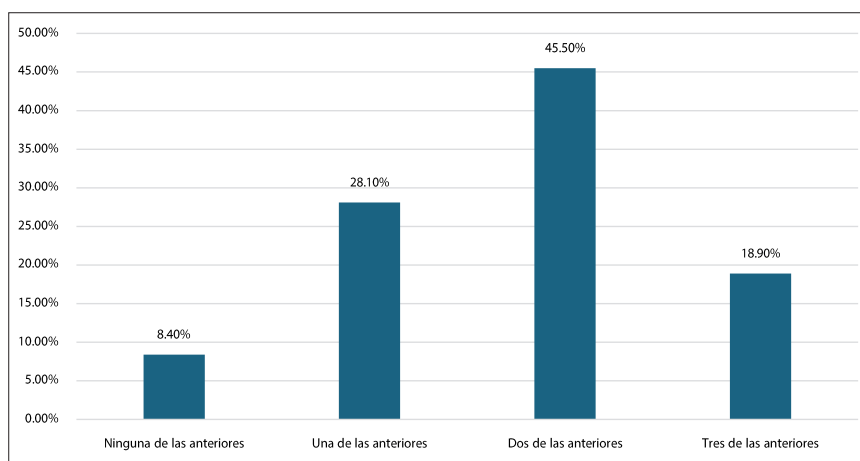
Estadísticamente no existen diferencias entre el género y los aspectos priorizados de la profesión docente (chi cuadrada ≈ 8.12 ; $df = 17$; $p \approx 0.97$). Con respecto al año escolar que estudian, no se presenta una asociación estadísticamente significativa entre éste y los aspectos priorizados de la profesión docente (chi cuadrada ≈ 11.95 ; $df = 51$, $p \approx 0.99$), salvo en los rubros de desarrollar el placer por aprender (chi cuadrada ≈ 11.2 , $df = 3$, $p \approx 0.011$), de ayudar a los alumnos a construirse como persona (chi cuadrada ≈ 9.8 , $df = 3$, $p \approx 0.021$), y de escuchar a los alumnos (chi cuadrada ≈ 8.9 , $df = 3$, $p \approx 0.031$). En cuanto a las licenciaturas cursadas, sí existen diferencias entre éstas y los aspectos priorizados de la profesión docente (chi cuadrada ≈ 81.42 ; $df = 68$; $p\text{-value} < 0.001$), así como entre las regiones donde están enclavadas las EN (chi cuadrada ≈ 93.56 ; $df = 68$; $p\text{-value} < 0.001$).

Estos análisis estadísticos permiten entrever una hipótesis de trabajo que requiere mayor investigación: los espacios institucionales, con sus dinámicas históricas, culturales y académicas, propios a las licenciaturas ofertadas, así como que los enclaves geográficos perfilan en el alumnado normalista ciertos rasgos de la docencia.

Por su parte, la no asociación estadística entre los rasgos de la profesión y el año escolar cursado requieren mayor investigación, dado que se esperaría una asociación entre ellos por la fuerte carga académica del trayecto formativo curricular de las prácticas profesionales con las estancias de observación, ayudantía e intervención en las escuelas de educación básica y los momentos de planeación, evaluación y análisis de las mismas en las aulas de las EN. Pareciera que el imaginario personal de lo que es ser docente, que puede ser de construcción temprana, es suficientemente fuerte y las distintas dinámicas formativas no tienen el impacto necesario para desmon-

tarlo. Múltiples interrogantes se abren a partir de esta constatación. Otro resultado de la investigación es que, entre las cinco opciones elegidas con más frecuencia, existe una gran diversidad de variables sobre el significado de ser docente.

■ Figura 1. Cantidad de opciones seleccionadas entre las cinco más frecuentes



Fuente: elaboración propia con datos aportados por los estudiantes.

Para un poco más de 90% de la población, alguna de estas opciones está presente, pero no las demás, lo que da cuenta de visualizaciones distintas de la función docente y de su significado. Los estudiantes recurren a otras características del ser maestro que, si bien en términos estadísticos son minoritarias, van creando otras asociaciones en lo medular del ser y desarrollan significados diferentes de la profesión, dando lugar a configuraciones distintas, colectivas-compartidas, pero no siempre. Ello implica que los significados atribuidos a la docencia para algunos estudiantes estén relacionados con las finalidades, lo didáctico, las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos, o el avance del alumnado, entre muchas combinaciones más. Remedi (1989), ya en su momento, precisaba la dificultad para definir lo que es ser docente para los propios actores, dada la imbricación entre trayectorias personales, contextos familiares y sociales, así como discursos y prácticas institucionales en las EN.

■ Tabla 2. Cuartiles de las respuestas organizadas en las dimensiones

Dimensión práctica docente	Opción de respuesta	Cuartil de la opción
Personal	Reflexionar sobre las propias prácticas y analizar sus efectos	2
Institucional	Integrarse en un colectivo de trabajo/una comunidad educativa	1
	Comprometerse en proyectos colectivos	1
Interpersonal	Mantener el orden y control en la clase	1
	Saber comunicarse con diferentes interlocutores	1
	Escuchar a los alumnos	3
Social	Impulsar acciones para el desarrollo del contexto donde está enclavada la escuela	1
	Adaptarse al contexto socioeconómico, aunque ello implique tomar decisiones por encima del currículum institucional	2
Didáctica	Lograr que los alumnos cooperen	1
	Ayudar a los alumnos a adquirir hábitos de estudio	1
	Mantener las exigencias en términos de aprendizajes esperados y de contenidos	1
	Propiciar una enseñanza diferenciada	2
	Movilizar competencias pedagógicas	2
	Cuidar la progresión de los alumnos	3
	Desarrollar el placer de aprender	3
	Dominar y transmitir conocimientos de las disciplinas	4
Valoral	Permitir el acceso a valores y una cultura	2
	Ayudar a los alumnos a construirse como personas	3

Fuente: elaboración propia con datos aportados por estudiantes encuestados.

Para los estudiantes normalistas encuestados, ser docente es escasamente significado desde lo institucional y lo social, acotándose así el espacio del quehacer a los salones de clase y a las personas ahí presentes. Los enclaves institucionales y sociales no son reconocidos como espacios de actuación del profesorado, lo que prioriza representaciones del trabajo docente como labor individual y no colectiva (UNESCO, 2021), ni de interpelación e impacto de su quehacer para el desarrollo de las localidades. Estas representaciones sociales no retoman una de las notas características de la actividad docente (Walzer, 1996): el profesor como mediador entre la cultura familiar

y las exigencias del bien común en favor de una ciudadanía democrática y de la justicia social.

Las personas, en cuanto sujetos vinculados en procesos de enseñanza y aprendizaje, son significadas como seres activos –aportan su palabra, que requiere ser escuchada–, es sobre todo el caso de estudiantes de educación básica (dimensiones interpersonal y personal). La dimensión valoral aporta una finalidad social –acceso a valores y a cultura– o individual –construcción del niño, niña o adolescente– para un poco más de la tercera parte de los futuros docentes. La enseñanza como actividad necesariamente intencionada, con finalidades variadas (Walzer, 1996; Palacios, 1997; Fierro *et al.*, 1999; Freire, 2010), no está presente para dos terceras partes de los encuestados, lo que revela una visión técnica caracterizada por el uso de herramientas y estrategias, mayoritariamente didácticas.

Díaz-Barriga (2021) sostiene que uno de los elementos centrales de las EN es su visión nacionalista, que permita formar a sus alumnos de acuerdo con una perspectiva ciudadana. La selección de los estudiantes normalistas al *ítem* “permitir el acceso a valores y una cultura”, presente en el cuartil 2 con 14.5% de respuestas, no apunta claramente en esta dirección.

Los elementos de corte didáctico significan la docencia en distinto grado, integrando algunos de ellos la heterogeneidad en los grupos, el aprendizaje –progresión– y la motivación como uno de sus componentes. Tal dimensión, con sus diferentes opciones, señala que ser docente es ser didacta. Esta visión es compartida por al menos la mitad de los participantes, y con ello se da cabida a una educación tradicional, donde corresponde al maestro “organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos” (Palacios, 1997, p. 18). Dicha perspectiva se encuentra matizada por la importancia que dan a escuchar a los estudiantes y no priorizar el orden y control en los grupos.

Por cuanto hace al material empírico de las entrevistas, los resultados fueron los siguientes:

La dimensión institucional registró que muy pocos normalistas señalaron un compromiso por realizar tareas asignadas por la escuela (V1, Y3), mientras que sólo una alumna (P1) mencionó el deseo de

participar en proyectos colectivos interdisciplinarios. Hubo algunas aportaciones sobre lo institucional relacionado con las EN. En varios casos (V2, Y4, P2), se indicó que sus prácticas no “fluyen como deberían”, que “se requiere un compromiso mayor por parte de los docentes de la escuela normal”, y que la solución institucional para mejorar las experiencias de las prácticas sería una “mayor exigencia por parte de los docentes en este [séptimo] semestre hacia los practicantes”.

Por su parte, la dimensión personal permitió reconocer que el alumnado normalista (V1, Y1, Y3, y Y4, P1 y P2) reflexiona sus prácticas analizando sus efectos en sí mismos y en los estudiantes de la educación básica como seres humanos. También es importante destacar la mención de normalistas sobre la necesidad de “tener confianza en los alumnos” (V1, Y4).

La dimensión didáctica se presenta muy robusta, en comparación con el resto, y en comunicación evidente con otras dimensiones, o en una clara combinación con otras; también en ella aparece un espectro de sentimientos y emociones correspondientes al éxito o al fracaso. Algunas de las acciones identificadas fueron: “dominar y transmitir conocimientos de las disciplinas” y “desarrollar el placer por aprender desde la movilización de competencias y la enseñanza diferenciada de acuerdo con la progresión de los alumnos” (V1, V2, Y1). Esto se ubica en el espacio áulico, desde donde se pretende “mantener las exigencias en términos de aprendizajes esperados y de contenidos”, pero desde la cooperación de los estudiantes y la adquisición de hábitos de estudio (Y1, Y4, V2, P1). Estos deseos se presentan ante retos como: “a los estudiantes se les complicó un poco comprender cómo es que la física tiene importancia en la salud”, que implica colocar sólo la responsabilidad en los estudiantes que se atienden, o “les costó un poco de trabajo en cuanto a los aprendizajes de los conceptos... con apoyo de estrategias y la memorización” que implicaría el trabajo desde el tradicionalismo (V1).

Este estilo de enseñanza no parece ser el único posible, o al menos, el único considerado. También se informó sobre “actividades que favorezcan el aprendizaje, ideas innovadoras, dominar el contenido, buena secuencia didáctica, tomar en cuenta el contexto y ritmo y estilos de aprendizaje” (Y2), lo que implica los ejercicios de

planeación, innovación, dominio de contenido, secuencia, contexto y ritmo del aprendizaje (Y3). La batería de estrategias de los normalistas es amplia (“el reloj marca”, “dinámica de la telaraña”, “obra de teatro con títeres”, Y2, Y3, Y4). Teóricamente se habla desde los estilos de aprendizaje, y metodológicamente desde el seguimiento de la planeación, las preguntas guías, la vida cotidiana, el pensamiento causal, la narración, y la atracción por imágenes (Y2, Y3, Y4).

Por otro lado, esta dimensión didáctica se comunica con la personal, la social y la valoral cuando en la reflexión aparece el desconocimiento del contexto, de los avances de aprendizaje, pero también la falta de una práctica considerada necesaria como una retroalimentación a lo realizado en el aula de educación básica. Tales características provocaron la desconcentración (P1, Y2) y la preocupación de tener “niños aburridos” (A1, A2) y desarrollar “una práctica tradicional” (A1). Pero las aspiraciones, ante esta serie de reflexiones se ven dirigidas a que se dé “el aprendizaje total” (EdoMex1) o lograr el “aprendizaje al 100%” (EdoMex2). Este deseo obliga a los normalistas a reducir la complejidad: “requiero pensar en cosas no tan difíciles para ellos” (EdoMex1).

En cuanto a esta dimensión, también se pudo reconocer cómo se espera que lo didáctico, si opera bien, permitiría el logro, o la sensación de éxito, “porque los alumnos lograron entender el orden de los planetas” (V1). Aquí, más allá de comprender como necesario establecer el orden (o su lógica), existe una esperanza en el trabajo didáctico frente al grupo. Dicha afirmación igual podría sostenerse desde el análisis de la sensación de fracaso: “no fui el guía, sólo di las indicaciones”, y “ellos no me preguntaron; no expliqué de una manera que ellos me entendieran, no buscaron qué hacer, ni yo... cuando vi que ellos se desanimaron” (Y1). Si no se logra lo didáctico, el fracaso es un hecho. Asimismo, existe un interés por cerciorarse de que se dé el aprendizaje conceptual: “realizo preguntas sobre el tema, todos participan [y ello permite] darse cuenta de que los alumnos van aprendiendo” (Y1).

Mucho menos desarrolladas están las otras dimensiones. La social, por ejemplo, está vinculada con la necesidad de contextualizar la práctica, superando el espacio tradicional de la educación: el aula. Lo anterior es importante porque se considera la cultura, lo social

y lo socioeconómico como el escenario que superaría, incluso, el currículum institucional (Y2, A2), y se traduciría en “ayudar a los alumnos, a la familia” (Y2), porque los estudiantes no tienen “apoyo en casa” (Y3, A2). Además, se identificaron otras características del alumnado de educación básica: “son muy individualistas” (Y2) y “excluyen a sus compañeros” (A1), por eso se podría comprender la necesidad, o el deseo, de sumar al desarrollo de las personas, y el contexto parezca enunciado de manera relevante como condición a tomar en cuenta en la práctica docente en el aula, aunque sea desde un interés pragmático: “para que puedan elaborar las actividades sin dificultades” (V1).

La dimensión interpersonal se presenta en tres aspectos: mantener el orden de la clase, comunicación con interlocutores e integrarse a un colectivo docente. En cuanto al primer punto, “mantener el orden” (Y1) y “el control en la clase” (V2) fueron dos de las expresiones más utilizadas. Parece claro que se ha introyectado la relevancia de cumplir con estas condiciones para el trabajo docente, pero no se registra algún tipo de reflexión sobre ellas. Es, más bien, cumplir con ello para desarrollarse como profesores.

El alumnado normalista, en algunos casos, valoró como relevante el “saber comunicarse” con padres de familia, autoridades del sistema educativo, y otros pares (V1, Y4, P2, EdoMex 2), pero tampoco existe demasiada información sobre cómo lo hacen, pues se carece de registros de esos encuentros porque son “informales” la mayoría de las veces (Y4 y P2). Por último, se consideró como muy importante “sentirse parte de una comunidad” (V2, Y3, A1) para lograr hacer un trabajo con “más impacto” (P1, Y1). Esto es interesante porque, al igual que el caso anterior, no se reportó nada sobre cómo intentan ser integrados, cómo buscan los estudiantes normalistas ser aceptados/reconocidos por quienes integran las escuelas de práctica, y porque las referencias más importantes para ellos son el docente titular y la persona asesora.

La última dimensión, la valoral, se pudo reconocer en relación con los fines últimos que buscan perseguir las y los normalistas: permitir el acceso a valores y a una cultura. “Ser docente es generar en los adolescentes la conciencia del medio ambiente” (EdoMex1), “de ser un ciudadano responsable” (EdoMex2). Ayudar a los estudiantes

a construirse como personas encuentra como uno de sus puntos más relevantes el hecho de desarrollar la confianza en sí mismos (V2, Y1, Y2, P2), lo cual “debe tomarse en cuenta como uno de los elementos del contexto áulico” (V1, Y3, Y4). En cuanto a los valores que fueron más señalados como necesarios para trabajar en el aula se encontraron: “el respeto” sobre todo cuando se trata de la participación (P2), la “escucha activa” (Y2) en el mismo escenario.

REFLEXIONES FINALES

El acercamiento a lo que es “ser docente” para una población muy específica –el estudiantado normalista del país– es medular para la formación inicial y continua de maestros, así como para la comprensión de las dinámicas áulicas de las escuelas de educación básica. Es un acercamiento a las subjetividades de quienes en pocos meses o años estarán con las infancias y las adolescencias. Estos *ethos identitarios* dan cuenta de los gestos del profesor, de los valores y pautas de conducta en relación con los otros –estudiantes, padres de familia, otros docentes, autoridades, personas de los contextos–: “con su gesto [*sic.* cada docente] atribuye valor a la diversidad de procedimientos de los alumnos, al trabajo conjunto, a la socialización de procedimientos, a la validación de los resultados, a la ayuda oportuna, y a la retroalimentación pertinente” (Avalos-Rogel, 2025, s. p.).

Un primer resultado es la diversidad en los significados atribuidos al ser docente, lo que lleva a cuestionar la asimilación-confrontación con el *ethos* corporativo y el *habitus* profesional del magisterio a lo largo de la formación inicial. El planteamiento de que los planes de estudio (en este caso el de 2018) marcan las generaciones de egresados en torno a una identidad colectiva lleva a ser cuestionado, matizado con estos resultados y requiere una investigación mayor.

Desde las dimensiones de la práctica docente, la didáctica y la valoral son las más frecuentes en los significados atribuidos a la docencia, aunque la primera con mayor presencia y con un fuerte atributo transmisivo. Ser un buen docente, tener éxito en la profesión está sustentado en que lo didáctico opere bien y varios dispositivos –la escucha a los estudiantes, las estrategias planeadas y luego implementadas, vincular los contenidos a los contextos de los estudiantes,

entre otros más— van en este tenor. Ello parece llevar sin más al desarrollo de valores: confianza, autoestima, respeto, en fin, de la persona. Todo esto, visto en conjunto, refiere el *habitus profesional* que, desde la socialización familiar en algunos casos, escolar y profesional (considerando las prácticas con las que intervienen en escuelas de educación básica) han ido construyendo los estudiantes normalistas mexicanos. La no significatividad entre los rasgos seleccionados y los semestres de estudio añade a la conformación de este *habitus profesional* factores de orden subjetivo, intersubjetivo y sociales no escolares.

Los resultados de esta investigación aportan más interrogantes que respuestas en cuanto a la construcción de significados en torno a la docencia: los pesos y los equilibrios entre *ethos* colectivos y *habitus* profesionales gremiales e individuales; los entretejidos que a partir de lo didáctico posibilitan determinados planteamientos valorales; las interacciones interpersonales áulicas y su presencia en la docencia; las culturas institucionales y sus impactos en lo didáctico.

Con base en los hallazgos presentados, es necesario que la formación docente inicial se fortalezca en la dimensión didáctica, porque en ella las y los normalistas reconocen la base de su identidad profesional. Dominar y transmitir conocimientos tiene que encontrar un equilibrio entre los saberes y los sujetos en espacios institucionales y sociales. En este sentido, se requieren programas de formación que integren conocimientos disciplinares actualizados, se desarrollen estrategias innovadoras de enseñanza, se fortalezcan los procesos de reflexión de la práctica docente, se dé acompañamientos y evaluaciones integrales tanto en las escuelas de educación básica como en las EN en dos direcciones: el aprendizaje de los menores de edad y los procesos formativos de normalistas.

También se recomienda la consolidación de la dimensión valoral de la práctica docente, pues los futuros maestros identifican la relevancia de contribuir a la formación integral de sus alumnos mediante la confianza y el respeto, y para ello es indispensable que las EN generen experiencias formativas que articulen la reflexión ética con el quehacer pedagógico, donde los valores profesionales tengan un lugar central. Asimismo, se requiere fomentar y ofrecer elementos epistemológicos, teóricos y metodológicos para consolidar una

conciencia crítica sobre el papel del profesorado en la sociedad y su responsabilidad en la promoción de la equidad y la inclusión.

Por último, los resultados señalan la debilidad en las dimensiones interpersonal, institucional y social. El reto es muy grande. La formación docente requiere contar con dispositivos para la construcción de climas áulicos y escolares sanos, además de fortalecer el sentido de pertenencia a comunidades educativas, de mejorar el trabajo colegiado entre los “formadores de formadores” y los titulares de escuelas de educación básica, así como profundizar el vínculo con el entorno sociocultural de las escuelas, del país y del mundo. La formación inicial docente precisa superar las aulas normalistas y aquellos espacios donde se dan las prácticas educativas, para avanzar hacia el encuentro de saberes en favor del desarrollo de las infancias y las adolescencias.

REFERENCIAS

- Avalos-Rogel, A. (2025). El gesto profesional como construcción identitaria en el proyecto didáctico de los futuros docentes. En O. López, B. Fortoul y A. Ramos (coords.), *Identidad y formación docente en Instituciones formadoras de México* (en prensa).
- Díaz-Barriga, Á. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533-560. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/183>
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110039A>
- Ducoing, P. (2004). Formation des professeurs et identité. *L'année de la Recherche en Sciences de l'éducation* (pp. 9-13). Association Francophone Internationale de Recherches en Sciences de l'éducation.
- Ducoing, P., y Pérez-Roux, T. (2020). Marco para la investigación conjunta México-Francia sobre la formación de docentes (mimeo).
- Fernández, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Siglo XXI de España editores.

- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación-Acción*. Paidós.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-14. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19173>
- Giddens, A. (1990). El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura. En A. Giddens y J. Turner (eds.), *La teoría social, hoy* (pp. 254-289). Alianza.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021, 15 de mayo). *Estadísticas a propósito del Día del Maestro* (Comunicado de prensa Núm. 278/21). INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_MAESTRO21.pdf
- Mendoza, J., y Myers, A. (2024). Entrevista semiestructurada: apuntes para América Latina. En C. F. Domínguez y A. Arévalo (eds.), *Métodos y técnicas de investigación en contextos de alta vulnerabilidad político-social. Validez, confiabilidad y pertinencia, vol. 2* (pp. 51-76). Clacso. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/Clacso/250610/1/Metodos-tecnicas-Vol-2.pdf>
- Palacios, J. (1997). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Fontamara.
- Pulido, O. (2016). Ser sujetos docentes hoy para la formación de sujetos. *Aula Urbana*, (89), 16-17. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/477>
- Remedi, E. (1989). *Maestros, entrevistas e identidad*. DIE-Cinvestav.
- Tenti, E. (2013). Riqueza del oficio docente y miseria de la evaluación. En M. Poggi (comp.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 121-142). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- UNESCO (2021). *Reimaginando juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de In-*

- investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.
- Vinatier, I., y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses Universitaires de Rennes.
- Walzer, M. (1996). *Las esferas de la justicia, defensa del pluralismo y la igualdad*. Fondo de Cultura Económica.