

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“Objeto de enseñanza: La construcción semiótico-discursiva en la formación profesional de docentes normalistas”

Tesis que para obtener el Grado de
Doctor en Educación
Presenta

Clarisa Capriles Lemus

Director de Tesis
Dra. Dalia Ruíz Ávila

México, D. F.

Diciembre 2014

¡Adelante palabra,

no te agotes!

Si dejamos de hablar . . .

viviremos en agonía cognoscitiva,

y dejaremos triunfar

al suicidio calcinante

de nuestra esencia emotiva.

La palabra es signo,

el signo es síntoma

de vida.

Clarisa Capriles Lemus

AGRADECIMIENTOS

Hago un especial reconocimiento al Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, por su acertada intención en la formación de profesionales en el campo de la investigación educativa.

Agradezco, de manera particular, a la Dra. Dalia Ruíz Ávila, por su enérgica asesoría y dirección en el trabajo de tesis; pues además de contribuir a abrir mi pensamiento a nuevas formas teórico-metodológicas en la investigación y de confiar en mi incipiente escritura académica, también fue una pieza clave en la templanza de mi alma.

A la Dra. María Luisa Murga y al Dr. Raymundo Mier, además de agradecerles el tiempo, la dedicación y orientaciones para el enriquecimiento de este trabajo, les expreso mi reconocimiento y admiración.

Al Dr. Edgar Sandoval, que muy puntualmente me compartió sus conocimientos y me orientó durante el inicio de la investigación.

Un profundo agradecimiento a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle, por brindarme la oportunidad de realizar la investigación dentro de la Escuela Normal; particularmente a la Mtra. Margarita Marx Bracho, Coordinadora de las Licenciaturas en Educación Primaria y Ciencias de la Educación, por sus atenciones y su apoyo no sólo en el ámbito institucional, sino también personal.

A las doctoras Bertha Fortoul y Ma. Eugenia Reyes, les agradezco sus palabras de aliento, la confianza que depositaron en mi interés académico, y sobre todo, la amistad que me han brindado durante estos años de aventura lasallista.

A mi tía Reyna y a mi hermana Ceci, incansables alentadoras de mis esfuerzos y fieles seguidoras de mis sueños; el hombro de hierro que siempre ha estado dispuesto a apoyarme para no desfallecer en las batallas diarias.

Al Dr. Silvestre Montoya, excelente médico y gran ser humano, quien además de atender cuidadosamente mi salud, ha sido un gran escucha y me ha regalado palabras de aliento.

A Marisela Castañón, Adriana Valdés, Anita Rodríguez, Cony Vargas, Violeta Hernández, Mary Jose Gómez, Víctor Santos, Luis Juncos, Carlos Arrieta, Jaime Sánchez, Rosalba Santos, Socorro Chavolla, amigos y compañeros de vida, de precipicios y cúspides emocionales, de trabajo y de andanzas académicas, les agradezco infinitamente su paciencia, su apoyo, su confianza y el entusiasmo que me contagiaron para realizar este proyecto más de mi vida.

Agradezco a todos mis alumnos que amablemente soportaron los delirios de mi pensamiento semiótico en cada clase, así como el uso excesivo de la palabra y mis actos fallidos, provocados por la emoción de cada descubrimiento en el proceso investigativo.

A quienes en el derrotero de la vida, fueron parte de los obstáculos y encendieron la sensibilidad de mi ser para apreciar lo que sólo con el alma se puede mirar, porque gracias a ello también aprendí la exquisitez del esfuerzo y la fortuna de actuar apasionadamente en busca de un ideal.

Finalmente, y como hace algún tiempo lo dije, gracias a la vida . . .

que me ha dado tanto.

DEDICO ESTA TESIS A:

Mi hija, Mariana Abril. . .

Mi mayor creación y
punto de referencia y equilibrio
entre el humanismo,
la pasión por la escritura
y las algarabías de la vida.

*Gracias hija
por tu amor, compañía
y comprensión.*

A ti

Que eres la ausencia obsesiva
de tu presencia trazada
por todas partes,
y viceversa.
Eres un murmullo en mi mente;
la expectación de una presencia imposible
que transforma en mi cuerpo
las huellas
que ha dejado el silencio.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	9
Antecedentes de los estudios semióticos en educación	13
Delimitación del objeto de estudio	21
Planteamiento del problema	23
Objetivos de la investigación	25
Técnicas e instrumentos de investigación	26
CAPÍTULO I PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO .	40
1.1 Discurso educativo y discurso pedagógico	42
1.2 Saber pedagógico	55
1.3 Práctica docente y objeto de enseñanza	62
CAPÍTULO II LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL EN MÉXICO .	71
2.1 La formación docente	71
2.2 El curriculum de la Escuela Normal La Salle	78
2.3 El papel de las prácticas pedagógicas en el curriculum de formación del estudiante normalista.	83
CAPÍTULO III SEMIÓTICA Y EDUCACIÓN	86
3.1 Entramado simbólico en la práctica docente	87
3.2 La significación sociocultural y la conformación simbólica	94
3.3 Construcción del sentido	103
3.4 La semiótica como posibilidad de interpretación en el aula	108

CAPÍTULO IV CONSTRUCCIÓN SEMIÓTICO-DISCURSIVA EN EL AULA	113
4.1 Interacción y construcción del saber cotidiano en el aula	114
4.2 Representaciones semióticas en la interacción en el aula	123
4.3 Símbolo y práctica docente	130
CONCLUSIONES	139
BIBLIOGRAFÍA	150
ANEXOS	158

INTRODUCCIÓN

El cambio total se inicia en el trabajo mismo de escribir y del cual las representaciones sólo son el efecto y / o el desecho. Me pregunto sobre lo que fabrico, pues el "sentido" está allí oculto en la acción, en el acto de escritura. ¿Por qué escribir, si no en nombre de un habla imposible? Al comienzo de la escritura, hay una pérdida. Lo que no se puede decir –una imposible adecuación entre la presencia y el signo- es el postulado del trabajo que siempre recomienza y que tiene como principio un no lugar de la identidad y un sacrificio de la cosa. La exhortación de Joyce: "¡escríbelo, demonios, escríbelo!" nace de una presencia arrancada al signo. La escritura repite lo que falta a cada una de sus grafías, reliquias de un andar a través del lenguaje. Deletrea una ausencia que es su condición previa y su destino. Procede por abandonos sucesivos de sitios ocupados, y se articula sobre una exterioridad que se le escapa, su destinatario llegado de otra parte, visitante esperado pero jamás escuchado en los caminos escriturarios que han trazado sobre la página los viajes de un deseo.

Michel de Certeau

Un aspecto fundamental en el debate contemporáneo sobre las prácticas docentes lo constituye la reflexión en torno a la construcción del *objeto de enseñanza*, mismo que se advierte más allá de las intencionalidades educativas formales y que se constituye de mayor magnitud que los contenidos educativos prescritos, si se considera que en el actuar de cada docente intervienen una serie de aspectos no sólo didácticos instrumentales, sino también de significación y de reconfiguración de lo formalmente establecido en un programa educativo, es decir, el curriculum.

Una primera mirada a esta indagatoria conduce a pensar en la existencia misma de dicho objeto, en el sentido de que éste preexiste por sí mismo y que basta con ubicarlo y describirlo como un hecho empírico desde lo expuesto en el programa educativo, y que es suficiente aproximarse a él a partir de la revisión de teorías; sin

embargo, este trabajo, se centra en conocer la conformación de los significados que dan sentido al *objeto de enseñanza* en la práctica pedagógica cotidiana.

En este estudio, el *objeto de enseñanza* se concibe como una construcción dinámica que abarca tres planos referenciales: a) el sistema de operaciones interactivas, b) la situación comunicativa y c) la significación como producción de signos; elementos esenciales que toman forma a partir de un contexto sociocultural específico para dar sentido al acto pedagógico-didáctico. Desde esta aproximación, el *objeto de enseñanza* se constituye en el eje rector para promover aprendizajes relacionados con contenidos educativos explícitos vinculados a necesidades y requerimientos no explícitos, donde la naturaleza de la materia a enseñar, la historia personal del docente y las condiciones comunicativas y de interacción en las que se produce el acontecimiento educativo, marcan la pauta para definir el rumbo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Titone, 1986).

La aproximación al *objeto de enseñanza* centrada en el ámbito de la formación docente inicial¹, particularmente de educación básica, sigue siendo un punto central en la reflexión de los procesos institucionales; éste se constituye en un punto de debate sobre todo cuando se trata de definir los fines, los contenidos y los procesos que dan forma a un determinado modelo educativo.

Durante las últimas dos décadas, este debate ha marcado la pauta para pensar sobre las formas particulares en que los docentes construyen y se apropian de las políticas educativas y los modelos pedagógicos durante su formación profesional, y a los que han de conferir sentido al ponerlos en operación en el aula. Las recientes políticas educativas y necesidades de formación docente en nuestro país, se han dado a la tarea de vincular las corrientes pedagógicas actuales con modelos que respondan a una nueva estructura escolar. Por ello, la exigencia de reorientar las

¹ En el campo de la formación docente se encuentran dos líneas básicas: la formación inicial y la formación permanente (o formación continua). La primera es la formación profesional para la docencia en algún nivel o área educativa, la cual se formaliza a través de la obtención de un título de licenciatura (Ducoing, 2005: 144). La segunda se refiere al proceso que ayuda a mejorar y ampliar los conocimientos, así como las estrategias y habilidades de aquellos involucrados con la tarea de enseñar y que ya se encuentran en ejercicio docente.

intenciones y estrategias de formación de docentes desde la Escuela Normal. Uno de los aspectos que más fuerza ha cobrado frente a estas demandas institucionales, es la de dotar a los docentes de elementos metodológicos en los que prevalezcan las técnicas de enseñanza, con la finalidad de proporcionar herramientas didácticas (de carácter instrumental), para enfrentar su práctica cotidiana.

Si bien se reconoce que el *objeto de enseñanza* es un elemento fundamental para dar sentido a la práctica docente, es demasiado ambicioso abordar su estudio en una forma completa en este trabajo de investigación; por esta razón se realiza una indagatoria centrada sólo en los procesos que se prevé forman parte del objeto de enseñanza, y que se vinculan con el saber del docente, la cultura y el curriculum, como aspectos esenciales que se hacen presentes en la construcción del saber cotidiano dentro de su práctica en el aula y a partir de su propia formación en el campo de la enseñanza².

En las producciones discursivas de los programas de formación en la Escuela Normal se aprecia que existe una práctica arraigada de formar docentes a partir de la exposición de lecturas, o cursos sobre teorías educativas y técnicas de enseñanza específicas, considerando que este material es suficiente para que los docentes puedan enfrentar su práctica en el aula. Sin embargo, tanto la experiencia docente personal como la investigación sobre los procesos de enseñanza, muestran lo contrario.

Para el Subsistema de Escuelas Normales, se ha hecho imperiosa la necesidad de acercar a los docentes a los saberes³ de la teoría y la investigación educativa, a

² Al respecto, Estela Quintar en un análisis sobre el papel de la didáctica desde la pedagogía como ciencia crítica, señala que el estudio de los procesos históricos permite la recuperación subjetiva de construcción de símbolos, sentidos y significados individuales y colectivos que se evidencian en la enseñanza; por ello, “La Didáctica debe reinventar sus prácticas de enseñanza contribuyendo a descubrir, develar, indagar en la biografía histórica individual y social para viabilizar aprendizajes – que son tales en la acción – que contribuyan a la <<instrumentalidad>> de los sujetos que aprenden con sentido” (1998).

³ Dentro de este trabajo de investigación, se refiere a *saberes* y no *conocimientos*, desde la idea de que el *saber* adquiere una forma más espontánea que puede incorporar en su elaboración la creatividad y el contexto sociocultural de quien lo articula a su vida y/o práctica profesional; contrariamente, el *conocimiento* en este ámbito, es pensado como estructuras que adquieren un sentido más formal, y por ende, como contenidos disciplinarios preestablecidos.

través de un marco de referencia interpretativo de su propio quehacer pedagógico, así como de estrategias de intervención específicas; sin embargo, poco se ha atendido la reflexión de elementos teórico-metodológicos que permitan reconocer la serie de significaciones que puedan construir en relación con su *objeto de enseñanza*.

En la actualidad, la profesión de la docencia enfrenta diversos retos y demandas, se ha convertido en una veta importante de estudio por las múltiples interrogantes que encierra. La práctica docente implica interacciones complejas, que involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, de valores, etcétera. Se puede afirmar que tanto los significados adquiridos explícitamente durante la formación profesional de los docentes, como los usos prácticos que resultan de las experiencias en su tarea de enseñanza en el aula, configuran los ejes de su ejercicio pedagógico; éste se encontrará fuertemente influido por su trayectoria de vida, el entorno socioeducativo, el proyecto curricular, la perspectiva pedagógica, y las significaciones que impriman a su práctica en la búsqueda y conformación de su *objeto de enseñanza*.

Es precisamente este ámbito el que se convierte en el objeto de estudio de este trabajo de investigación, pues en él se advierte que existe una amplia fuente de significados de todos los símbolos que se concatenan para dar sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje; símbolos que expresan enlaces, diferencias y representaciones que constituyen a su vez lo socioeducativo y cultural de las diversas prácticas pedagógicas. En consecuencia, este estudio se centra en el reconocimiento de elementos simbólicos y en las significaciones que se producen desde una dimensión cultural y pedagógica.

Antecedentes de los estudios semióticos en educación

En México, durante la última década se ha ido incrementando una bibliografía centrada en el estudio, análisis y sistematización de la práctica docente⁴, además de los procesos de formación inicial de profesores y la estimación de la pertinencia de programas de profesionalización de dicha práctica. Por otro lado, se encuentran indagaciones relativamente recientes, que centran su interés en los procesos discursivos en el aula, en el análisis de las estructuras lingüísticas presentes en los diálogos entre docentes y estudiantes, en la incorporación de elementos teóricos desde la semiótica al ámbito didáctico, así como en los elementos semióticos presentes en la construcción de conocimientos en los estudiantes, fundamentalmente en los ámbitos de las matemáticas, la música y la danza.

Sin embargo, a pesar de que la producción teórica y la proliferación de trabajos de investigación se ha acrecentado en esta veta de estudio, aún es difícil encontrar textos que dirijan su mirada hacia la conformación del objeto de enseñanza, que lo aborden no sólo desde de su estructura didáctica, sino que planteen otro tipo de análisis en su conformación, particularmente desde enfoques interpretativos que aludan a sus significaciones, por ejemplo, desde una perspectiva semiótica, sociolingüística y antropológica, así como a las construcciones discursivas que dan sentido al acto pedagógico-didáctico y, particularmente, que refieran a su tratamiento dentro de la formación profesional de estudiantes normalistas.

Los trabajos que fungieron como referente y que abordan una temática relacionada con el ámbito que compete a este estudio, permitieron estimar la importancia que se da a las significaciones que se construyen durante la práctica docente; así también a lo incipiente del reconocimiento de elementos semióticos en el campo de la enseñanza, particularmente vinculados a la formación de docentes.

⁴ Dentro de estos trabajos sobresalen las aportaciones de Miguel Bazdresch (2000), Ruth Perales (2006), Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1999), Alberto Minakata (2006), y Ma. Eugenia Reyes (2004 y 2012), entre otros.

En esta línea, se ubican dos trabajos que conformaron un primer referente para acotar el interés sobre el objeto de enseñanza; el primero, el libro de C. Ángel Hoyos Medina, *Epistemología y objeto pedagógico*, mismo que sirvió como detonador en la exploración de elementos de carácter epistémico-reflexivo para enriquecer la idea de una práctica pedagógica fundamentada no sólo en aspectos de orden técnico-instrumental; y para proporcionar al discurso pedagógico-didáctico un estatus que no se limite sólo a lo dado, al deber ser y a una consigna prescriptiva; esta incitación a la búsqueda de otra mirada, propició el interés por la construcción de un objeto que epistémicamente ha resultado difícil por la escasa tradición reflexiva acerca de las condiciones de posibilidad del conocimiento en un campo que por demás se ha delineado como fáctico e instrumental: la didáctica.

El segundo trabajo que se posicionó como referente en este primer momento de la indagatoria inicial, fue el libro de Renzo Titone, *Psicodidáctica*; en él se encontró una perspectiva que desplazaría cualquier concepción prescriptiva y pragmática de este campo, lo cual ayudó a crear una primera conceptualización sobre lo que se concibe como *objeto de enseñanza*, y a estimar la viabilidad de su estudio desde otros campos disciplinares como la semiótica. Este hallazgo propició el interés por un trabajo de investigación que permitiera redimensionar el análisis del acto pedagógico-didáctico y vislumbrar una probable estructura metodológica para enriquecer la práctica docente.

Paralelamente a este primer momento que ayudó a puntualizar el proyecto de investigación, los seminarios de carácter interinstitucional cursados con los doctores Raymundo Mier en la UAM-Xochimilco (Universidad Autónoma Metropolitana plantel Xochimilco) y en la ENAH (Escuela Nacional de Antropología e Historia) y Edgar Sandoval en la UACM (Universidad Autónoma de la Cd. de México) y en el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) durante la formación en el Programa de Doctorado, y algunos de sus trabajos desde el campo de la semiótica⁵, así como los seminarios cursados

⁵ Algunos de sus textos que permitieron un primer acercamiento al campo de la semiótica son: Mier, R. (2001) "Signos, cuerpos. La clasificación de los signos en Ch. S. Peirce", (2006) "Charles S.

con la Dra. Dalia Ruíz sobre Investigación y Análisis de Discurso dentro de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional), influyeron de manera decisiva en la consolidación del objeto de estudio y en lo que se perfilaría como el segundo momento de indagación desde el campo de la semiótica. A partir de aquí, se encontraron algunos trabajos relacionados con la temática de este estudio.

1. Cristina Cárdenas (2002), quien en su artículo “Hacia una semiótica de la educación” se propone analizar la formación de representaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de formas de comunicación no lingüística, y abordar las formas comunicativas complementarias a este campo en una interacción común en el aula. Trabajo que se fundamenta en el planteamiento de Peirce sobre la relación de alteridad como punto de referencia alterno y que ve a las operaciones cognitivas de los estudiantes como representaciones semióticas, es decir, como signos que son resultado de una negociación social.
2. Luis Sánchez Corral (2003), presenta un artículo sobre “La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico”; trabajo que plantea que la actividad del discurso interviene en la construcción del sujeto, el cual se considera por sí mismo un hecho antropológico y semiótico. Su argumentación se centra en que la construcción del discurso didáctico se acerca a la configuración de un contrato de la enunciación como mecanismo regulador de la acción social. Ve al acto didáctico como un pacto narrativo, donde los actos de habla se llevan a cabo desde posiciones enunciativas investidas jerárquicamente de un estatus social o institucional; el aula, por lo tanto, es el espacio en el que ocurre la enunciación didáctica, el componente operativo en el que interviene la instauración del discurso, espacio donde se produce la significación. Sus planteamientos desde la semiótica greimasiana, ayudaron a esclarecer que, el objeto de enseñanza refiere a ayudar a

Peirce: la semiosis y la transfiguración dinámica de la lógica”; Sandoval, E. (2006) “Semiótica de los sentidos. Aproximaciones a la afección”.

construir a los estudiantes las herramientas para enfrentar lo que se ha de aprender, a sus maneras particulares de hacerlo, y al uso que hagan de ello.

3. Florencia D'Aloisio (2009), su ponencia "Aportes de las teorías hermenéutica y semiótica en la investigación sobre sentidos sociales" se centra en la construcción de sentidos en la educación; el propósito de la investigación realizada que expone, se dirige a la reconstrucción de sentidos disímiles y consensuados que construyen alumnos y docentes sobre las prácticas sociales, proceso que se desarrolla en el marco de las relaciones intersubjetivas, por el cual los sujetos comprenden y significan sus experiencias cotidianas; estudio que se sustenta en los postulados de Bajtin y Verón en relación a la producción de sentidos y a la semiosis social.
4. Juan D. Godino (2003), su libro *Teoría de las funciones semióticas. Un enfoque ontológico-semiótico de la cognición e instrucción matemática*, es producto de un trabajo presentado como examen de oposición para la Cátedra de Enseñanza de las Matemáticas en la Universidad de Granada; en él propone un modelo semiótico para describir la cognición matemática a partir del estudio de las funciones semióticas referenciales y operacionales. Su postura respecto al estudio de los signos se encuentra sustentada en la teoría de Peirce; aspecto central por el que se constituyó como un referente directo en nuestra investigación. En este mismo tenor, se encuentra otro trabajo "Semiótica y educación matemática" de Luis Radford, efectuado en el contexto de una universidad canadiense.
5. Marlene Castro Romero (2008), elaboró una tesis doctoral sobre "Dificultades en la construcción de conocimientos en las Ciencias Naturales. Un estudio de la Biología de 4º Año de Educación Media", cuyo objetivo consistió en comprender las dificultades en la construcción de conocimientos de los alumnos desde el análisis del sistema aula; indagación que le permitió ubicar problemas de comprensión conceptual, deficiencias en las estrategias de razonamiento y resolución de problemas, que derivan fundamentalmente de

la construcción que hacen los sujetos de sus representaciones. A partir de estos hallazgos, la autora sostiene que el aprendizaje es un acto de construcción conjunta entre el profesor y los alumnos durante la interacción en el aula; espacio en el que se dan representaciones que derivan de manera prioritaria desde sus concepciones empíricas, y que se constituyen a partir de conocimientos previos no necesariamente de orden académico o científico. La experiencia que se recupera de este trabajo se centra en el uso del concepto de representación manejado por Vygotski, Duval y Peirce.

6. Xiomara Gaitán Contento y Andrea Gaitán Contento (2012), presentaron al Programa de Formación Complementaria de Educadores de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, del Departamento del Meta, Colombia, un proyecto de investigación intitulado “Influencia de los procesos lectores y escritores en el aprendizaje de los estudiantes del 5º grado de la Escuela Normal”, cuyo propósito es evidenciar la influencia que tiene la interpretación de la significación del contexto educativo, desde el análisis de aspectos socioculturales, así como la influencia que ejerce sobre la capacidad de “significar” en contextos sociales, y cómo estos aspectos influyen en el aprendizaje. Dicho documento se convierte en un referente por el enfoque teórico-metodológico que propone desde la semiótica social, a partir de la identificación de signos presentes en el contexto educativo (específicamente el aula), así como el interés por reconocer e interpretar desde la semiótica, los saberes que circulan en el aula.

Finalmente, cabe destacar dentro de esta revisión documental, la presencia de dos trabajos que por sus planteamientos teórico-metodológicos situados en el campo de la semiótica, y su interés sobre el ámbito específico que compete al proceso de enseñanza-aprendizaje consignado al campo de la didáctica, se convirtieron en el referente más directo para apostar, desde esta investigación, a un estudio interpretativo a través de un análisis que es poco empleado en la exploración de los

fenómenos educativos, y aún menos en el escrutinio de la construcción semiótico-discursiva en el aula.

7. Irma Susana Carbajal Vaca (2011), en su ponencia “Hacia una nueva comprensión semiótica del proceso E-A de la música”, expone una síntesis de la investigación realizada para su tesis doctoral. El trabajo describe una indagación articulada sobre la base de cuatro perspectivas epistemológicas: Duval, Peirce, Schütz y Searle. A partir de estas bases epistemológicas, presenta una matriz de análisis semiológico para esclarecer el proceso de aprendizaje musical; ejercicio que se planteó como retos la explicación sobre los significados musicales y del proceso de aprendizaje, así como sustentar el significado musical en paralelismo con el lenguaje. Trabajo que se valoró como antecedente, por las semejanzas metodológicas, con el interés y el propósito de nuestra investigación.

8. Alejandra Ferreiro Pérez (2005), su libro *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*, detalla todo un trabajo de investigación que centra su análisis en la complejidad de los fenómenos educativos a partir de la noción de ritual, desde un enfoque de antropología de la experiencia de Turner. Este estudio se dirige a los procesos de enseñanza de la danza a partir de las acciones orientadas simbólicamente en un ámbito colectivo. El escenario de análisis culminante de estos procesos, conduce a mostrar el funcionamiento de los símbolos y su importancia crucial en el campo ritual de la práctica educativa; proceso sustentado teórica y metodológicamente desde la filosofía de la significación de Peirce. Este trabajo también se consideró como un referente importante para el desarrollo de la presente tesis, además de las aproximaciones teórico-metodológicas desde la semiótica peirciana concordantes con nuestro estudio, se visualizó un paralelismo con el interés indagatorio; particularmente, se recuperó su aportación al identificar los signos y símbolos en la práctica de enseñanza e interpretarlos (semiosis).

En lo concerniente al estudio de la práctica docente, en una revisión a los estados del conocimiento del COMIE de las últimas dos décadas, se apreció una vasta producción de trabajos, tanto a nivel teórico como práctico, encaminados básicamente a la elaboración de propuestas cuya preocupación central se dirige al análisis reflexivo que deben realizar los propios docentes de su práctica, a la sistematización de la misma, y en pocos casos, a la significación derivada del análisis de los signos y símbolos construidos en la práctica docente desde el contexto de la vida cotidiana en el aula. La mayoría de estos trabajos apuntan a experiencias de docentes en ejercicio, es decir, ya formados; aunque algunos escritos ya refieren investigaciones y propuestas dirigidas a los docentes en formación (inicial), aún siguen siendo incipientes las aportaciones particularmente referidas a la significación y a la semiosis construida desde el ámbito de la formación normalista.

Desde esta revisión documental, se destacan prioritariamente las aportaciones teóricas⁶ de: Carr (2002), Sacristán (2002), Schön (1987), Elliot (1996), entre otros. Las conceptualizaciones derivadas de estos trabajos apuntan a una idea de la educación como acción social, a la significación de la práctica educativa para generar proyectos de mejora, a la teorización de la práctica docente y la intervención educativa a partir de la articulación de perspectivas filosóficas y sociales, así como la recuperación de los postulados de la investigación-acción.

Respecto a investigaciones centradas en las prácticas discursivas en el aula, se encontró la elaboración de trabajos que siguen básicamente una línea de estudio desde la psico y sociolingüística; las referencias teóricas que sobresalen en las investigaciones que de alguna manera se acercan a nuestro objeto de estudio (aunque en muchos casos desde algún planteamiento teórico-metodológico del problema distinto al que nos hemos propuesto), resaltan las aportaciones de: Bernstein (1994), Stubbs (1984), Kerbrat-Orecchioni (1986), Maingueneau (1991),

⁶ La referencia a estos teóricos y/o autores se encuentra repetidamente en los trabajos presentados en los Congresos Nacionales de Investigación Educativa (COMIE) efectuados durante las dos últimas décadas; en la mayoría de ellos prevalece una tendencia a perspectivas crítico-reflexivas y, en otros, aparecen miradas más de orden interpretativo desde la hermenéutica.

fundamentalmente. Cabe resaltar, que la mayoría de las aportaciones encontradas dentro de esta esfera del conocimiento, presentan propuestas que enfatizan los procesos del lenguaje y la comunicación, abordados desde la lingüística, llevando su estudio al aula a través de la perspectiva del análisis de discurso; en este sentido se destacan por ejemplo: Prieto (1998) y Emmanuele (1998); en nuestro país, particularmente destacan las aportaciones de Ruíz (2003) y Camarena (2009). Esta última, quien realizó una investigación doctoral sobre “Las creencias de los profesores de portugués LE acerca de las maneras efectivas de la enseñanza de la lengua en clases de universitarios mexicanos: un estudio etnográfico”, mismo que expone una serie de elementos metodológicos (aunque desde análisis de discurso) que sirvieron de orientación para la realización de nuestra investigación de campo y la recuperación de significaciones a partir de lo observado en el aula.

Los trabajos encontrados que de alguna manera se relacionan con el objeto de estudio de esta tesis, son limitados; en algunos se consideró la posibilidad de tomar como referente para nuestra investigación, el tratamiento de alguno de los aspectos relacionados con el *objeto de enseñanza*, la producción discursiva en el aula y/o la práctica docente; de otros, la perspectiva teórico-metodológica ubicada desde el ámbito de la semiótica y particularmente sustentada en una perspectiva peirciana; finalmente, se consideraron aquellos que podían aportar desde sus propuestas de análisis semiótico, elementos para apoyar el desarrollo de este trabajo.

A partir de esta etapa de investigación documental, se reconoce que la investigación que se presenta en este trabajo, puede ser considerada como introductoria en el campo de la formación inicial de docentes; si bien existen experiencias amplias para fortalecer su práctica, se aprecia necesario incluir un espacio formativo de esta índole en el curriculum de los estudiantes normalistas, lo cual asigna un carácter innovador a nuestro trabajo, al ubicarse como un aporte en el entramado teórico, metodológico e investigativo en la constitución del *objeto de enseñanza*, y por ende, en el enriquecimiento de la práctica docente, al ofrecer una vía alterna para el análisis de la construcción semiótico-discursiva en la formación profesional de docentes.

Delimitación del objeto de estudio

El currículum de la Escuela Normal (Plan de Estudios 1997), contempla la formación de futuros docentes a través de dos grandes ámbitos que se concatenan para dar estructura y sentido a la formación profesional de quienes han de dedicarse a la práctica de enseñanza o práctica docente: por un lado, un ámbito referido a la formación teórica, instrumental y metodológica, destinado fundamentalmente a los aspectos centrales de la enseñanza y el aprendizaje, al desarrollo de habilidades intelectuales, competencias didácticas, dominio de contenidos, manejo conceptual de aspectos referidos a la planeación y evaluación, así como al conocimiento de las condiciones sociales del entorno de la escuela donde opera la práctica de enseñanza; es decir, el espacio formativo que considera las actividades principalmente escolarizadas. Por otro lado, el ámbito dirigido a las prácticas pedagógicas⁷, que pretende contribuir a la formación situada del estudiante en un contexto real de ejercicio docente; dentro de éste, se encuentran dos tipos de prácticas, el primero dirigido a *Actividades de acercamiento a la práctica escolar* de 1º a 6º semestre de la carrera, donde se busca que los estudiantes normalistas realicen actividades de observación y práctica educativa, integrando el aprendizaje logrado a través de diversas asignaturas con los procesos de gestión, administración e intervención educativa; el segundo tipo denominado *Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo o Ejercicio profesional*, es al que se orienta este trabajo de investigación, por ser el espacio propio de las prácticas pedagógicas, mismo que se cursa durante el 7º y 8º semestres de la carrera, y, en el que se recuperan los conocimientos y la experiencia formativa obtenida durante los seis primeros semestres e integran los elementos articulatorios de la práctica docente, desde su conceptualización hasta el dominio de elementos metodológicos de la intervención educativa, que estructura, sustenta y da significado a la práctica de enseñanza o práctica docente.

⁷ La caracterización detallada de las prácticas contempladas como espacio formativo dentro del currículum formal de la Escuela Normal, se desarrolla en el Capítulo I.

En este sentido, se reconoce que dicha práctica engloba una serie de elementos que la complejizan y que, al instaurarse como el espacio integrativo de la formación teórica, instrumental y metodológica de los futuros docentes, se convierte en un medio de acercamiento a una realidad concreta, a través de una actividad experiencial directa con el proceso educativo, donde (implícitamente) cobra valor el objeto de enseñanza como uno de los elementos que constituyen de manera sustancial a la práctica docente.

Se aprecia que el *objeto de enseñanza* no se constituye sólo por los contenidos educativos; en su proceso de constitución se involucran el sujeto de enseñanza y el sujeto cognoscente a través de una acción mediatizada en el contexto social del aula, donde entran en juego procesos de cambio, transferencias, emergencias, contradicciones, certezas e incertidumbres, así como significados que se negocian durante el acto pedagógico.

A partir de estas consideraciones, el objeto de estudio dentro de esta indagatoria se centra en los siguientes aspectos:

- Objeto de enseñanza.
- Signos y las relaciones que se producen en la práctica de enseñanza cotidiana en el aula de la Escuela Primaria como parte del proceso de formación docente en la Escuela Normal.
- Presencia de signos y símbolos que confieren sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje, a la intervención educativa, a la práctica docente.
- Reconocimiento de elementos simbólicos y significaciones interpretables desde un particular ámbito sociocultural y pedagógico.

Este trabajo se ubica como un estudio de caso en la Escuela Normal La Salle, con sujetos concretos de una generación (2007-2010); no pretende hacer generalizaciones prescriptivas sobre lo que se ha consignado como objeto de estudio, simplemente busca dar cuenta de un contexto histórico y sociocultural determinado, que permita entender la lógica de construcción de un aparato conceptual y metodológico sobre un elemento fundamental que articula la práctica

docente, y que se considera necesita ser incluido en los esquemas de formación del estudiante normalista, a partir del reconocimiento de una serie de aspectos como son los signos y los símbolos que definen y constituyen al *objeto de enseñanza*, lo delimitan y lo organizan, y que encaminan su significación a partir de las orientaciones educativas propias de un nivel formativo.

Planteamiento del problema

En el protagonismo cotidiano de la labor educativa del docente, se encuentran una serie de elementos que se construyen y se enlazan para dar sentido a su práctica de enseñanza o práctica docente; aspecto que implica un primer momento de indagación que requiere partir de una estructura analítico-conceptual desde la propia formación inicial en el campo de la docencia, que a su vez, delimite los cuestionamientos que encauzan el objeto de estudio en la investigación, así como el universo al que se habrá de dirigir. De esta manera, el cuerpo del problema se estructuró de la siguiente forma:

En la construcción del *objeto de enseñanza* en la formación de los futuros docentes, estudiantes de la Escuela Normal:

- ❖ ¿Cómo se constituye el objeto de enseñanza?
- ❖ ¿Cuáles son los signos relevantes que están presentes en la construcción del objeto de enseñanza, durante la formación de los estudiantes de 7^o semestre de la Escuela Normal, a partir de la interacción cotidiana en el ejercicio de su práctica en el aula de Educación Básica?
- ❖ ¿Cuáles son los signos que estructuran lo simbólico, presentes en el discurso educativo para la formación del curriculum de los estudiantes de 7^o semestre de la Escuela Normal?

⁸ La selección de alumnos de 7^o semestre de la Escuela Normal, obedece a que el curriculum formal prescribe las prácticas docentes a partir de este nivel, como una acción integrativa de su formación profesional.

Cuestionamientos que paralelamente marcaron la pauta para dirigir la mirada a otras interrogantes que consintieran situar el problema y desarrollar el cuerpo de la investigación:

¿Qué es la práctica docente o práctica de enseñanza?

¿Qué es la formación docente?

Es precisamente a partir de estas interrogantes, que se buscó enlazar una serie de aspectos que se advierte forman parte de la conformación del *objeto de enseñanza* y que necesariamente integran una serie de significaciones construidas a partir de las condiciones particulares de quienes se forman como docentes, que, desde la propia formación profesional para realizar una práctica pedagógica, estructuran y dan sentido a dicho objeto; lo importante para este estudio es conocer los elementos que lo determinan y las condiciones que lo favorecen.

Las reflexiones desarrolladas a partir de estos cuestionamientos, marcaron el rumbo para esclarecer el objeto y puntualizar el momento clave de estudio en los procesos de formación de docentes en la Escuela Normal.

Preguntas que permitieron estructurar el siguiente supuesto de investigación:

Durante las prácticas pedagógicas de los estudiantes de 7° semestre de la Escuela Normal, se construye de modo particular el *objeto de enseñanza*, donde se manifiestan una serie de signos que estructuran lo simbólico desde el discurso educativo oficial y que a la vez se reconstruye a partir de la experiencia personal y el contexto sociocultural de los sujetos participantes.

Objetivos de la investigación

General:

Reconocer las formas de conformación sociocultural de los significantes y significados que se instituyen en la interacción cotidiana en el aula de prácticas de los estudiantes de la Escuela Normal y confluyen en la construcción del *objeto de enseñanza* en el proceso de formación de los futuros docentes, con la finalidad de definir dicho objeto a partir de la operación discursiva que se produce a través del lenguaje verbal y no verbal como figuras que dan cuenta del saber y la práctica docente.

Específicos:

- Revisar las aportaciones que en relación con la educación superior se han realizado en torno a la formación docente, con el propósito de vincularlas con el proceso académico que viven cotidianamente los futuros docentes.
- Lograr un acercamiento a los procesos de producción discursiva que se dan durante la formación profesional docente en el período de prácticas pedagógicas.
- Mostrar la pertinencia de las aportaciones de teóricos que, partiendo del signo han llegado a diferenciar estadios que dan cuenta del sentido y la significación que los objetos adquieren para los sujetos.
- Demostrar que los procesos interactivos adquieren diferentes modalidades en el interior del aula de Educación Normal, con el fin de reconocer que son propias de la práctica como profesional y las que competen a su desempeño como estudiantes.

Técnicas e instrumentos de investigación

Cualquier trabajo de investigación se impone la tarea de vincular herramientas teórico-metodológicas, que guíen o conduzcan las articulaciones conceptuales e indiquen el camino para realizar un acercamiento al objeto de estudio o problema sobre el cual se pretende indagar⁹; ello implica el uso de una estrategia cognoscitiva, de un artefacto del pensamiento que señale no sólo sus instrumentos metodológicos, sino su manejo, su explicación, el cómo, el qué, el dónde y para qué del conocimiento que se busca producir. En este ejercicio, se requiere un ángulo específico de lectura desde el cual puedan extraerse las distintas producciones discursivas en un particular ámbito de conocimiento; ángulo como forma de articulación, estrategia analítica que permita dar cuenta de las prácticas discursivas que se construyen en torno a un determinado fenómeno social, como es en nuestro caso, la formación de docentes y su práctica pedagógica.

Al objeto de estudio centrado en la constitución del *objeto de enseñanza* a partir de la construcción semiótico-discursiva en la formación de docentes normalistas, se le diseñó en la perspectiva de un trabajo de carácter interpretativo, que permitiera el análisis de los fenómenos educativos, y paralelamente, mostrara el funcionamiento de los símbolos y su importancia en el campo de la enseñanza. Con este fin, se consideró viable una investigación desde un paradigma cualitativo¹⁰ a través de la incorporación de referentes etnográficos, que fungieron como estrategias teórico-metodológicas congruentes con el enfoque de la investigación.

⁹ Cabe recuperar aquí lo que Mier señala: “Cada propuesta, cada formulación de procedimientos, pautas, formas de discernir los patrones de evidencia que fundamentan nuestro conocimiento, reformulan las preguntas no sólo acerca de la relevancia y alcances de nuestra reflexión, sino también acerca del conjunto de condiciones institucionales que le dan sustento” (2010: 249).

¹⁰ Al respecto, el propio Mier advierte que “El reclamo sobre la consistencia y la relevancia de las metodologías cualitativas aparece como la demanda de una garantía de validez para un saber que, estrictamente hablando, no las requiere, en la medida en que hace valer su historicidad y su apuntalamiento en el dominio de la experiencia, en el marco de tensiones originadas en procesos simbólicos. Es decir, asume su condición abierta, su inscripción en un orden conjetural, propio de todo proceso de interacción centrado sobre procesos simbólicos y orientado desde ellos, en el que la acción que se deriva del saber es siempre ajena a toda exigencia de consistencia deductiva o inductiva y responde a condiciones siempre indeterminadas de la experiencia” (Idem, 253).

La dimensión cualitativa

La línea de investigación que orientó este trabajo se dirigió de manera fundamental a un estudio que, por su propia naturaleza, acoge la exigencia de la comprensión y la interpretación de los procesos, las formas de apropiación y las formas de acción que pueden ser extraídas de la experiencia de los fenómenos y procesos en estudio. Para ello, se optó por realizar una investigación bajo la modalidad de estudio de caso¹¹ en la Escuela Normal La Salle. Es de corte interpretativo; refiere minuciosamente e interpreta lo que es y está relacionado con condiciones existentes, prácticas que prevalecen, opiniones, puntos de vista o actitudes que se mantienen, procesos en marcha, efectos que se sienten o tendencias que se desarrollan (Best, 1982).

Es necesario resaltar que este tipo de metodología dentro de la investigación en las ciencias sociales y humanísticas se enfoca al reconocimiento e indagación de aspectos ideográficos, es decir, el interés está centrado en describir aspectos particulares o singulares de un determinado objeto de estudio. El paradigma cualitativo se basa en métodos específicos que pueden ser de orden descriptivo o interpretativo. Cualquiera que sea el método que se adopte dentro de este paradigma, su orientación está centrada fundamentalmente hacia: estudiar los significados subjetivos y las atribuciones individuales de sentido, las rutinas de la vida cotidiana y su producción, así como los procesos de interacción social.

La investigación cualitativa trabaja sobre todo con textos (Flick, 2007); a partir del empleo de ciertos métodos para recabar información (como lo son la entrevista y la

¹¹ El estudio de caso refiere a las particularidades y complejidades de un solo caso o de un conjunto reducido y específico de casos, comprometiéndose a entender su actividad dentro de sus propias circunstancias. Los estudios de caso exploran profundamente y analizan intensamente las diversas facetas de un fenómeno que constituye el ciclo de vida de la unidad de análisis (Cohen y Manion, 1989: 106). Tal exploración profunda brinda la oportunidad de estudiar los factores que constituyen la singularidad, donde para entender un elemento de esta singularidad es necesario entender otros elementos y la interacción entre ellos, es decir, ofrece el estudio como un todo basado en la exploración intrínseca de sus partes. Esencialmente permite que la investigación se enfoque en el proceso, relaciones, contexto y descubrimiento de características, más que en variables específicas y en su verificación (Lazaraton, 2002: 33).

observación), se recuperan (o producen) datos en el registro, mismos que se transforman en textos. Así,

[...] el proceso de investigación cualitativa se puede representar como un camino de la teoría al texto y otro de vuelta del texto a la teoría. La intersección de los dos caminos es la recogida de datos verbales o visuales y su interpretación en un diseño de investigación específico (Flick, 2007: 25).

En consecuencia, lo que posibilita este tipo de investigación son las construcciones que se hacen de la realidad, sobre todo aquellas que se encuentran en el campo de estudio. En la investigación cualitativa es posible hallar una descripción y análisis profundo de finos detalles del comportamiento (de los sujetos en estudio) y de su significado en la interacción social (Lazaraton, 2002). Esta investigación requiere de un registro cuidadoso de lo que acontece, notas de campo, etcétera, a partir de lo cual se hace una descripción detallada y una reflexión analítica. Es una forma de indagación en la que se emplean básicamente métodos observacionales, donde las situaciones de la vida real son el propio modelo de observación (Mercer, 1994).

La investigación cualitativa, al contrario de la cuantitativa de corte positivista (que es extensiva y pretende llegar a la generalización de resultados), es inductiva, se enfoca a los procesos y no a los resultados; busca lograr una comprensión holística y pone énfasis en la profundidad de acontecimientos de índole subjetiva.

El estudio etnográfico

La etnografía¹² fundamentalmente se constituye en un método que se avoca al estudio y descripción de grupos humanos desde una perspectiva científica. Consiste en la recolección de datos en campo, teniendo como informantes a los integrantes de una comunidad determinada. No solamente se plantea como un conjunto de

¹² Etimológicamente la palabra etnografía proviene del griego *ethnos* que significa tribu, pueblo; y *grapho* que refiere a la escritura. En este sentido se considera como lo que se escribe de un grupo, lo que se registra de él. Por ello es reconocida como la rama de la Antropología que estudia y describe a los pueblos.

técnicas y procedimientos de investigación, sino que se dirige principalmente a la comprensión del grupo en estudio.

Desde esta perspectiva, la etnografía se piensa como un estudio descriptivo e interpretativo, donde lo que importa es explorar en un trabajo en campo, realizar un informe sistemático de lo que se ha observado u obtenido como información, y teorizar sobre la experiencia registrada. Dentro de este tipo de trabajo investigativo lo que comúnmente se emplea es la observación, recolección y registro de datos.

Por este método se intenta conocer a un grupo determinado por ejemplo el aula escolar; se enfoca a la recuperación de conceptos sobre las realidades que se estudian y que adquieren significados especiales: sus reglas, modos de vida, sanciones, emociones, formas particulares de comunicación y de expresión, etcétera. Requiere de una visión holística, ya que cada cosa que acontece en el grupo se relaciona con todo lo demás y adquiere un significado; esto exige paralelamente una explicación también desde una visión holística.

Dentro de la investigación etnográfica se encuentran como rasgos característicos:

- “Un fuerte interés por la exploración de la naturaleza de un fenómeno social particular, más que la determinación a examinar hipótesis sobre ellos.
- Una tendencia a trabajar primariamente con datos ‘no estructurados’, es decir, datos que no se han codificado en el punto de su recogida desde la perspectiva de un conjunto cerrado de categorías analíticas.
- Investigación de un pequeño número de casos, [. . .]
- Análisis de datos que implica la interpretación explícita de los significados y funciones de las acciones humanas, cuyo producto toma principalmente la forma de descripciones y explicaciones verbales, [...]” (Flick, 2007: 162).

Desde esta perspectiva y en congruencia con la dimensión cualitativa, se lleva a cabo un estudio que recupera los referentes etnográficos como estrategias en el proceso de investigación, y se desarrolla bajo la modalidad de observación no participante, donde se sigue fundamentalmente la idea de una etnografía de la comunicación, misma que ve la construcción semiótico-discursiva desde un enfoque socioantropológico; la observa inmersa en el desarrollo de una realidad social¹³, que

¹³ La realidad social se concibe dentro de este estudio, como un complejo de relaciones y significaciones que sitúan su posibilidad en el combate entre los límites de un pensamiento y un

considera el contenido y el contexto¹⁴, busca una comprensión integral en la construcción del significado y el comportamiento de los sujetos, aborda la realidad como múltiple, reconoce el papel del observador, no contesta hipótesis, sino que genera conjeturas; da una descripción de los participantes y del entorno.

El trabajo de campo es la característica distintiva de la metodología etnográfica. Como heredera de la observación antropológica, la etnografía recurre al diario de campo para consignar lo más fielmente posible las observaciones realizadas, lo cual ayuda a no perder la objetividad ni el primer impacto de la observación, que deberá ser sometida a reflexión y a evaluación, sobre los primeros escritos que ayudan a conservar la memoria de los eventos. Esto es importante porque la etnografía se ocupa realmente de los hechos de la vida cotidiana en los cuales se involucra la interacción social produciendo impresiones al observador (Comboni y Juárez, 2010: 179).

Se retomaron estos aspectos que caracterizan al estudio etnográfico y se procedió a la indagación a través de dos técnicas que permitieron recopilar información y que se complementaron mutuamente: observación y entrevista¹⁵.

hacer tradicional y uno que se crea; dicho complejo opera en el margen entre lo interior y lo exterior de los sujetos, que es rigurosamente regulado a partir de la existencia de códigos que dan sentido a las relaciones y significaciones que se constituyen, es decir, a lo que los sujetos van conformando en su actividad en la vida cotidiana. Aquí los códigos que regulan este actuar y pensar cotidiano, también refieren a disposiciones, identidades y prácticas, que permiten el consenso de un orden (Berger y Luckmann, 1968).

¹⁴ El contexto no es “el todo”, no es un conjunto de determinaciones puestas ahí para acompañar algo, ni es un medio ornamental que rodea de manera mecánica un objeto. De acuerdo con los planteamientos de Habermas, el contexto debe entenderse como una forma de significar al mundo, es un conjunto de orientaciones que significan y resignifican la realidad.

¹⁵ Asimismo se consideró como una estrategia básica el desarrollo de registros, que se convirtieron en el contenido para mirar, analizar y alimentar las percepciones e interpretaciones sobre el objeto de investigación. Las estrategias en el estudio etnográfico son los recursos metodológicos que guían el proceso de investigación, soportados por elementos teóricos que determinan la forma de aproximación a la realidad, seleccionando y enfatizando un tipo particular de datos y de procedimientos para recoger la información. Suponen anticipar líneas de comunicación adecuadas entre la teoría, los métodos y los datos que se espera conseguir; y coadyuvan a la articulación de la experiencia de campo y el trabajo analítico como elementos inseparables de un mismo proceso.

La observación

La observación¹⁶ refiere básicamente a mirar y registrar comportamientos que se pueden apreciar desde las formas de comunicación (verbal y no verbal) y de interacción que se dan entre los sujetos.

A través de la observación cualitativa es posible hacer registros narrativos de diferentes fenómenos, a partir de la valoración de contextos estructurales y situacionales. Desde aquí, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, sus relaciones y sus diferentes dinámicas.

Desde esta perspectiva, la observación como un método cualitativo evita la cuantificación al no centrarse en la correlación de variables y la asociación con la repetición del o de los fenómenos que se miran.

En este estudio se optó por realizar una observación no participante, donde el observador se abstiene de intervenciones en el campo e intenta seguir el flujo de los acontecimientos; es decir, la observación de las conductas e interacciones, no son interrumpidas por la intromisión del investigador (Flick, 2007).

La entrevista

Acorde con el proceso de investigación, también se empleó el instrumento de la entrevista, por ser ésta una herramienta que permite el acceso a relatos sobre las prácticas, y complementa los comportamientos o situaciones que no son recuperados en las prácticas mismas.

En este sentido, la entrevista es considerada como una “[...] conversación que se sostiene con un propósito definido y no por la mera satisfacción de conversar” (Van Dyke y Moore, 1959: 13). La idea de conversación adquiere un sentido más amplio. Se trata de una forma oral de comunicación interpersonal, que tiene como finalidad

¹⁶ La observación en un sentido general, refiere al acto de mirar con atención determinadas cosas (conductas, comportamientos, fenómenos, situaciones); requiere forzosamente la habilidad de saber considerar, cuidar y tener como referente la experiencia. Observar implica reflexión, explicación e interpretación de algo.

obtener información directa a través de los sujetos involucrados en una situación determinada.

La información que se trata de obtener con la entrevista no se refiere solamente a hechos relevantes y objetivos, tales como condiciones o acontecimientos, sino también a hechos subjetivos, como las opiniones, interpretaciones y actitudes del individuo entrevistado (Van Dyke y Moore, 1959: 18).

La entrevista como herramienta metodológica en la investigación, permite además de las percepciones visuales (que proporciona la observación directa), apreciaciones basadas en la audición (Flik, 2007).

A partir de las consideraciones anteriores, se decidió dar estructura a este estudio a través de una guía de observación y una guía de entrevista, que permitieran recuperar la información de las acciones efectuadas durante las prácticas pedagógicas de los estudiantes normalistas, sus propias impresiones y conceptualizaciones a partir de su formación profesional y la significación derivada en la conformación de su objeto de enseñanza. Dichos instrumentos se convirtieron en los registros básicos que dan sentido al quehacer etnográfico.

La recuperación de los datos¹⁷, llevó a considerar la importancia de un registro y concebirlo como el producto de un proceso de observación, el instrumento que complementa lo que se quiere explorar; permite anotar los detalles, las cualidades

¹⁷ En congruencia con la idea que se plantea sobre la construcción o elección de un ángulo de lectura para el objeto de estudio que aquí se ha presentado, y desde la inserción en un paradigma de investigación cualitativa, no está por demás puntualizar que: “En la lógica cualitativa los datos no pueden separarse de su contexto pues es en él donde adquieren su significado. El tiempo, el espacio y las condiciones de producción conforman un todo inseparable del dato mismo, son parte de él. El significado que adquiere un guiño o una frase no puede ser separado del contexto en el que suceden. Por ello, desde este enfoque no se pueden estandarizar ni fijar los parámetros de replicabilidad. En sentido estricto, cada dato es irrepetible y único en función de la historicidad de su contexto de producción” (Luján, 2010: 224). En nuestra investigación el dato es concebido como un punto de partida, la base o fuente de algo, tornándose así en la información singular sobre una situación u objeto, que sirve como punto de apoyo para plantear un problema o hacer una inferencia; en este sentido, se le ha asignado un carácter funcional.

y características de lo que se observa; así como apreciar la información recogida del fenómeno en estudio que se representa lo más fielmente posible¹⁸.

El registro es un producto escrito que permite procesos de reflexión, reconstrucción y análisis de las experiencias; posibilita la valoración de lo que se percibe en el estudio que se realiza, ya que explicita un conocimiento ordenado de la realidad global y en forma estructurada, y deja ver sus alcances y significados.

La función de los registros no empieza y acaba con las anotaciones, la transformación de los textos que se generan con ellas, exige avanzar hacia un estudio más profundo y sistemático, “Frente a la epistemología implícita en las propias notas, se trata de progresar hacia un momento reflexivo-analítico más explícito” (Ferrándiz, 2011: 184). Toca a partir de aquí el turno al análisis de los símbolos, de las características, etcétera, de lo que se ha observado, tomando como referencia un enfoque teórico-metodológico que lo soporte y permita definir las categorías que darán causa a las exploraciones registradas; lo que se da es un proceso de transcripción sociocultural y una apuesta interpretativa que, con base al objeto de estudio, permiten, la reconstrucción hecha texto, de la realidad.

La apuesta interpretativa que caracteriza la metodología cualitativa responde a decisiones epistemológicas y apuestas teóricas más que a elecciones técnicas. El empleo de un enfoque interpretativo [. . .] es quizá el rasgo de la metodología cualitativa donde existe un consenso entre los autores (Luján, 2010: 223-224).

Esta apuesta interdisciplinaria en el trabajo, estructuró su ángulo de lectura a partir de un enfoque semiótico, socioantropológico y aportes de una pedagogía constructivista, con la finalidad de desenmarañar la trama simbólica que se teje en la vida cotidiana del aula, durante las prácticas pedagógicas de los estudiantes normalistas, construcción semiótico-discursiva del *objeto de enseñanza*.

¹⁸ En este estudio se advierte una condición semiótica, donde los datos etnográficos han sido interpretados fundamentalmente a partir del enfoque socioantropológico de Goffman, al articular sus planteamientos sobre *Interacción* con la identidad de los sujetos.

Desde el inicio en los estudios de doctorado, y a partir de la experiencia personal en el campo de la pedagogía y particularmente en el ámbito de la formación de docentes, se estimó la necesidad de efectuar algunas aportaciones teórico-metodológicas que permitieran redimensionar en el curriculum de la Escuela Normal, la comprensión de los significados de la tarea de enseñanza y de las prácticas docentes; a partir de ello, se planteó una indagatoria dirigida al reconocimiento y la sistematización de los signos más relevantes en la práctica pedagógica que confluyen en la conformación del objeto de enseñanza, durante los procesos de formación profesional docente¹⁹.

Paralelamente al primer momento en que se decidió un acercamiento al *objeto de enseñanza* como objeto de estudio, se esbozó un proyecto y se decidió integrar una investigación tanto en su modalidad documental como de campo; en esta integración se consideraron tres dimensiones sobre las que habría que trabajar en la indagación: a) el curriculum (el discurso contenido en el proyecto formativo de la Escuela Normal, sus contenidos y orientaciones hacia la práctica de los futuros docentes); b) lo que se construye en el aula (la producción semiótico-discursiva que da cuenta del objeto de enseñanza que sustenta a su vez los procesos de enseñanza-aprendizaje), y, c) los conocimientos y sentidos de los practicantes (el bagaje tanto conceptual como experiencial, que permite ubicar el contexto sociocultural de los estudiantes normalistas²⁰).

¹⁹ “Si pensamos el problema de *la formación como la significación de lo posible en el acontecimiento*, sin agotarlo pero si *fijando un momento de esa posibilidad en la significación*, la interrogante que se abre es cómo reconocer en este proceso el sentido mismo de la formación, cuando parte de las lógicas con las que se ha estructurado el mundo moderno occidental, tiende a presentar la realidad como ajena al sujeto y con un cierto grado de predeterminación, [. . .]” (Gómez, 2006: 62). Por ello, una de las conjeturas que orienta este trabajo de investigación, es estimar que la conformación del objeto de enseñanza que fundamenta y orienta la práctica docente no es un paquete predeterminado acuñado sólo desde la formación teórica por los estudiantes normalistas, sino que la viabilidad de su constitución está en la interpretación y el sentido mismo de su enfrentamiento con la práctica y el entorno en el que se significa.

²⁰ Al respecto se considera que: “Desde nuestro lugar como personas vinculadas a la enseñanza, a la educación y a la investigación pedagógica, es importante situar a los sujetos no solamente en su relación con el conocimiento sino con la posibilidad de que éste juegue y atienda su situación como sujetos, a fin de acceder a dinamismos y construir espacios más inclusivos en los que no se disocie conocimiento de sentido; tal relación alude a la exigencia de aprender a mirar a la realidad como histórica y socialmente construida desde una perspectiva de futuro (s) posible (s), que den cuenta de los horizontes de vida de los sujetos (Op cit, 67).

A partir de esta determinación, la investigación documental se encaminó a la revisión teórica de los aspectos centrales en el ámbito de la enseñanza, los desarrollos conceptuales sobre práctica docente, así como también, desde el campo de la semiótica, los relacionados con signo y símbolo. La continuación de este ejercicio se dirigió a indagar sobre los trabajos realizados desde la perspectiva semiótica en el campo de la educación, con la finalidad de conformar una base de datos que permitiera delimitar lo encontrado y conformar el estado del conocimiento con aquellos que, desde algún elemento o aspecto de su desarrollo, fueran concordantes con nuestros propósitos de investigación y el enfoque teórico-metodológico que se buscaba seguir en este estudio.

En lo concerniente a la investigación de campo, de manera simultánea, mientras se avanzaba en la parte de revisión documental, se dispuso realizar una indagación desde un paradigma cualitativo-interpretativo con la estructura de un estudio de caso (como se presenta en el cuadro siguiente), a través de un trabajo que recupera los referentes de un estudio etnográfico.

ESTUDIO DE CASO

ELEMENTOS	DESCRIPCIÓN
1. SUJETOS	5 estudiantes de 7º semestre de la Lic. En Educación Primaria (Plan de Estudios 1997)
2. REFERENTE	Escuela Normal La Salle, ubicada en México, D. F.
3. PERÍODO DE ESTUDIO	Febrero a Agosto del 2010
4. CONTEXTO	Vida cotidiana en el aula de práctica pedagógica / diferentes grados escolares en la Escuela Primaria / experiencias en la interacción social y simbólica

5. INSTRUMENTOS DE ESTUDIO ETNOGRÁFICO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Observación ▪ Entrevista ▪ Registros
6. TIEMPO	<p>Observación: 4 meses (febrero-mayo 2010)</p> <p>Entrevista: 1 mes (agosto 2010)</p>

A partir de la información obtenida en una primera fase de la investigación documental, se establecieron cuatro categorías que permitieran realizar el análisis semiótico-discursivo²¹: *signo, símbolo, significación e interacción*; mismas que se complementaron a través de cinco ejes transversales en el estudio²²:

1. Plano del conocimiento pedagógico-didáctico
2. Elementos teórico-metodológicos
3. Discurso educativo
4. Estructuras semiótico-discursivas
5. Dimensión sociocultural

Para cada una de estas categorías y ejes se puntualizaron una serie de indicadores que esclarecieran lo que se pretendía observar (véanse los cuadros A y B del Anexo 1).

A partir de esta estructura, se siguieron tres fases en el trabajo de campo:

²¹ Desde la revisión de los planteamientos semióticos de Peirce, Lotman y Vygotski, se extrajeron los conceptos centrales y se les otorgó el nivel de categoría; posteriormente, se seleccionaron los coincidentes en su denominación y se determinó acotar el ámbito del análisis a ellos, reconociendo las diferencias de significado en sus denominaciones (véase anexo 1, Cuadro B).

²² Para facilitar el análisis semiótico-discursivo, dichos ejes fueron definidos como categorías, entendidas éstas como las caracterizaciones conceptuales que sostienen al objeto de estudio y que orientan metodológicamente su análisis, a partir de jerarquizar, clasificar, nombrar, detallar, etcétera, sus componentes.

FASE 1 Diseño, pilotaje y aplicación de instrumentos de investigación (ver Anexo 2: cuadros C, D, E y F).

FASE 2 Proceso de recuperación de datos (se llevó a cabo en dos etapas):

- a) Vaciado de información en cuadros bajo las interrogantes concernientes a una noción de prácticas discursivas (ver el Anexo 3 cuadro G).
- b) Identificación de signos con base en las categorías diseñadas para el ámbito pedagógico, que se considera confluyen en la conformación del *objeto de enseñanza* (análisis cruzado entre categorías semióticas y pedagógicas).

FASE 3 Reconstrucción de lo simbólico que subyace en las prácticas docentes en la conformación del *objeto de enseñanza*.

A partir de la identificación lograda en la Fase 2, se procedió al análisis semiótico de los signos y sus relaciones dentro del discurso de los estudiantes normalistas; proceso que se realizó entrecruzando las categorías construidas desde el campo de la semiótica y desde las correspondientes al ámbito pedagógico.

La reconstrucción de la información extraída durante las fases 1 y 2, siguió una línea interpretativa que se centró de manera fundamental, tanto en la significatividad del contexto sociocultural en el que se observaron las prácticas de los estudiantes normalistas, como en el sentido construido por los participantes (docentes practicantes y estudiantes de educación primaria) en el aula de prácticas.

A partir de estos referentes, el trabajo que se presenta se estructura básicamente en cuatro apartados:

El primer capítulo está dirigido a la conceptualización de los elementos que constituyen las prácticas discursivas en el ámbito educativo: discurso, saber y práctica docente, los cuales se considera que son la parte sustancial en la conformación del *objeto de enseñanza*.

El segundo capítulo, está dedicado a caracterizar la formación inicial de docentes en la Escuela Normal; recupera los planteamientos básicos del currículum oficial y expone el papel de las prácticas docentes en dicha formación.

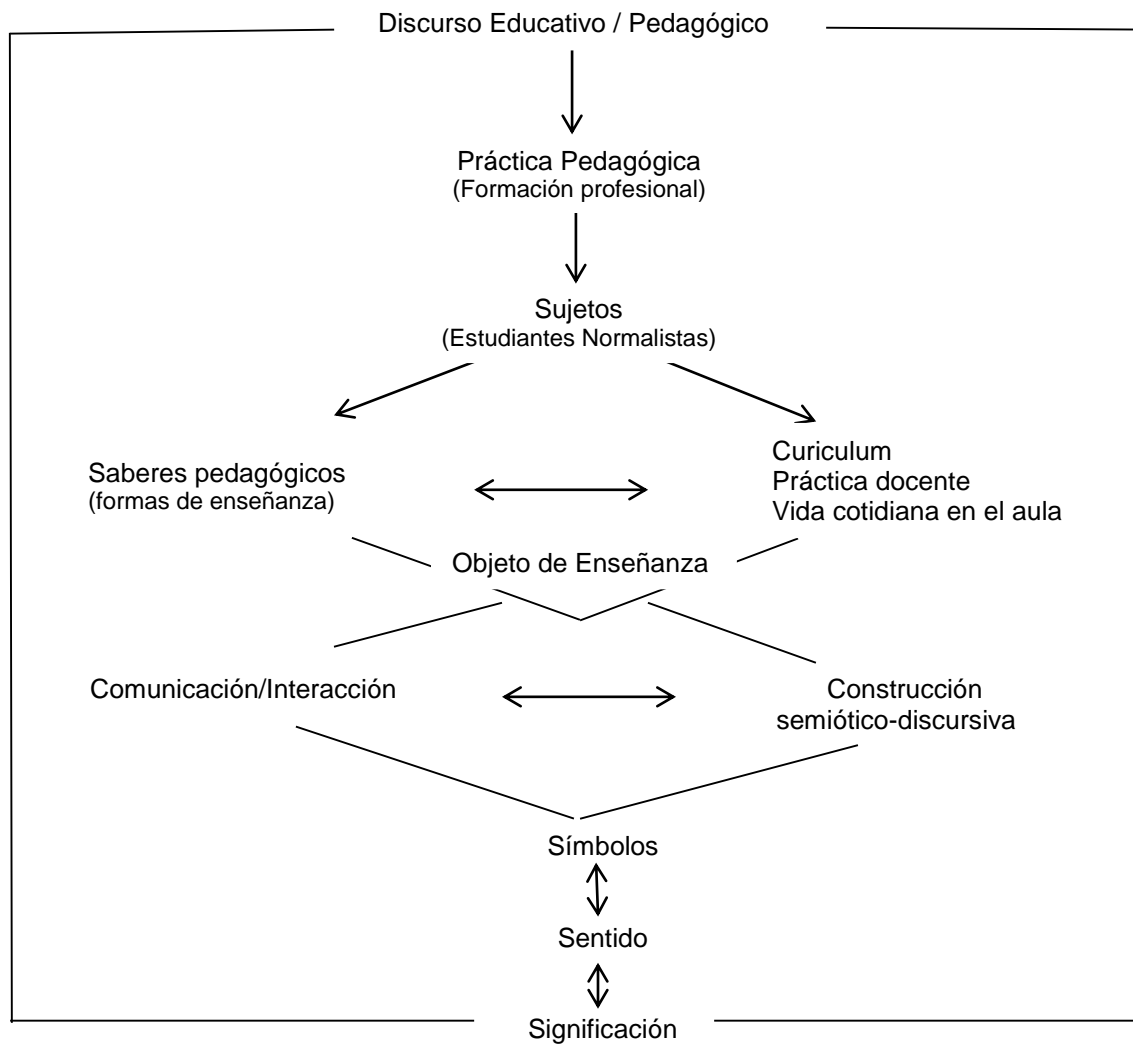
El tercer capítulo, presenta los postulados conceptuales básicos que orientan metodológicamente el análisis semiótico-discursivo de la práctica pedagógica de los estudiantes normalistas durante la vida cotidiana en el aula de Educación Primaria. En este espacio se exponen los planteamientos de Peirce, Lotman y Vygotski, como el cuerpo sustancial que configuró el ángulo de lectura de la investigación y orientó procedimentalmente la mirada a lo simbólico, a la valoración del contexto sociocultural en el despliegue de las prácticas pedagógicas, y al sentido de los discursos.

Finalmente, en el último capítulo se desarrolla el análisis de la construcción semiótico-discursiva en la formación de los estudiantes normalistas durante su período de prácticas pedagógicas. El contenido de este apartado, presenta una apuesta novedosa al articular en el análisis de lo observado durante el trabajo investigativo, tres perspectivas semióticas distintas, cuya finalidad es mostrar una posibilidad de interpretación en el aula.

Este trabajo no pretende ser un manual práctico para conformar el *objeto de enseñanza*; su interés se ha asentado en una reflexión pedagógica más fecunda, que muchas veces se encuentra fuera de la propia pedagogía. Las conclusiones alcanzadas, permiten identificar que, un ejercicio de análisis semiótico-discursivo de esta naturaleza, invita a la semiosis ilimitada y a reconfigurar permanentemente la significación del *objeto de enseñanza*.

De manera esquemática se presenta, el proceso de esta indagatoria, en el cual se exhibe la relación de los elementos que se integran en este trabajo como fundamentales en la conformación del *objeto de enseñanza*, a partir de los cuales se establecieron las categorías que articulan el desarrollo del análisis de la construcción semiótico-discursiva:

MODELO OPERATIVO DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO I

PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El currículum de la Escuela Normal²³ correspondiente a la Licenciatura en Educación Primaria, ubicado como un nivel inicial de formación de profesores, expone cinco rasgos deseables del Perfil de Egreso de los nuevos docentes: 1. Habilidades intelectuales específicas, 2. Dominio de los contenidos de enseñanza, 3. Competencias didácticas, 4. Identidad profesional y ética, y 5. Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela. Dichos rasgos enfatizan una serie de conocimientos y habilidades que deberán mostrar los futuros docentes durante su práctica profesional, y que serán resultado de su trayectoria formativa a partir de los cursos en la Escuela Normal (actividades escolarizadas) y de sus actividades de práctica pedagógica en Escuelas Primarias. Desde este ámbito, se puede prever que la formación está centrada en aspectos dirigidos a estrategias para el manejo de la docencia, y cuyos propósitos y contenidos en las diferentes asignaturas (tanto escolarizadas como de acercamiento a la práctica escolar y en condiciones reales de trabajo) evidencian un paradigma de docencia reflexiva, cuya pretensión es desarrollar en los estudiantes una racionalidad crítica y transformadora de su quehacer educativo a través del análisis y reflexión de su propia práctica.

En el Plan de Estudios 1997 se observa una preocupación tangible por formar no sólo en un sentido instrumental (en el campo de la didáctica) a los futuros docentes, sino sobre todo, fortalecer sus competencias reflexivas y críticas a partir de un proceso de permanente indagación sobre sus acciones de enseñanza, lo que éstas producen durante los procesos de aprendizaje y el sentido que tienen en el entorno educativo en el que se realizan. Asimismo, esta intencionalidad de profesionalización de la docencia, se ve fuertemente favorecida por los procesos de

²³ SEP, Plan de Estudios 1997.

formación que se efectúan durante las prácticas pedagógicas en condiciones reales de trabajo en las escuelas de práctica, a través de las acciones de planeación, sistematización y reconocimiento de la significación de la práctica misma (7° y 8° semestres).

En este documento rector de la formación de profesores, se señalan una serie de aspectos que refieren a la práctica docente y que se vinculan de alguna manera con la conformación del *objeto de enseñanza*: “Criterios y orientaciones para la elaboración del plan y la organización de las actividades académicas” (SEP, 1997); con la intención de evidenciar este vínculo, particularmente, se rescatan algunas partes del siguiente punto:

4. La formación inicial de profesores establece una relación estrecha y progresiva del aprendizaje en el aula con la práctica docente en condiciones reales.

[. . .] Una parte importante del trabajo docente implica la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, la capacidad para resolver conflictos cotidianos, y conducir adecuadamente un grupo escolar; así como las habilidades para comunicarse con los niños a través de recursos diversos. El acercamiento gradual de los alumnos de normal al ambiente escolar y a la complejidad del trabajo educativo les permitirá adquirir paulatinamente la destreza y la confianza que sólo la práctica puede proporcionar y atenuará la sensación de desconcierto e impotencia que suele afectar a los nuevos maestros cuando se incorporan al servicio.

De este modo, los futuros profesores aprenderán a seleccionar y adaptar estrategias de enseñanza, formas de relación y estilos de trabajo congruentes con los propósitos de la educación primaria. Es decir, la observación y la práctica no se realizan con el fin de calificar y criticar lo que sucede en el aula o, por el contrario, de identificar un *modelo* de docencia que se deba imitar; sino de registrar información para 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. Es importante tener claridad en los propósitos y en los procedimientos con los cuales se va a observar y practicar en las aulas y en las escuelas; asimismo, es necesario propiciar y orientar el análisis de los resultados de las estancias en la escuela. El procesamiento individual y colectivo de la información generada durante las observaciones y las prácticas constituye una actividad que se desarrolla a lo largo de los estudios de educación normal [. . .] (SEP, Plan de Estudios 1997: 41-42).

Como se ha señalado, desde el propio curriculum de la Escuela Normal se da primacía a la formación de los docentes desde el espacio destinado a las

actividades de práctica pedagógica; sin embargo, aunque las orientaciones prescriptivas vertidas en el documento normativo de este espacio hacen hincapié en el carácter reflexivo y crítico durante este proceso de formación, no hay una definición ni orientación teórico-metodológica puntual para que los estudiantes aprendan a construir el *objeto de enseñanza* propio de las necesidades educativas del grupo escolar al que se enfrenten, sólo se soslaya la idea de que desarrollen competencias para la enseñanza y habilidades para diseñar estrategias didácticas. Aspecto que lleva a estimar la constitución de dicho objeto a partir de la interpretación y el sentido del enfrentamiento de los estudiantes con su práctica y el entorno en el que se significa. Ello exige una revisión de lo que se enuncia desde el discurso educativo y pedagógico, así como de lo que se articula desde la idea de práctica docente, el saber pedagógico y lo que se constituye desde lo cotidiano en el aula (de práctica).

1.1 Discurso educativo y discurso pedagógico

Un primer acercamiento dentro de este espacio lleva a considerar la noción de discurso como punto de partida, para extraer del Plan de Estudios 1997 y de la experiencia de los estudiantes normalistas, las consideraciones que se superponen al concepto de enseñanza y a su vinculación con la práctica docente o pedagógica.

Dentro de este trabajo, se considera al *discurso* como práctica social que implica una relación dialéctica entre un evento discursivo particular, la situación comunicativa en que se produce esta circunstancia y la formación social que deriva. Esta relación es bidireccional, por un lado están las situaciones comunicativas, las instituciones (aparatos ideológicos del Estado) y los lugares sociales (funciones y roles) que dan forma al evento discursivo; por otro, el evento las modifica a ellas. Es decir, el discurso es socialmente constitutivo y constituido; crea situaciones, objetos de conocimiento, identidades sociales así como relaciones entre personas

o grupos de acuerdo con las peculiaridades del entorno y de los sujetos participantes.

El discurso tiene que ver con significados, interacción y procesos cognitivos, también se relaciona con el contexto, el cual juega un papel trascendental para la descripción y explicación de los textos que se producen (escritos u orales) entre docente y estudiantes (Van Dijk, 1992). En otros términos, se observa al lenguaje en las situaciones comunicativas²⁴ en las que participan los interlocutores en un contexto determinado.

Como práctica social que lleva a la construcción del conocimiento, construye y reconstruye no sólo conocimientos, sino también identidades en el aula, y es constituido por varias materialidades con funcionamientos diferentes; es decir, no se agota en la materialidad lingüística.

Las materialidades lingüísticas representan las objetivaciones que dan cuenta de los elementos constitutivos del discurso: lo cultural, lo psicológico, lo filosófico, etcétera, y a su vez intervienen en su constitución. Luego entonces, el discurso es una práctica social peculiar, que tiene incidencia en la producción, reproducción del hacer social, de la cultura, del poder, de la ideología (Ruíz, 2003: 33).

El discurso además de ser un conjunto de secuencias enlazadas que derivan de una estructura lingüística, da sentido a un tejido de actos de habla, y hace referencia a un cierto estado de condiciones de producción, cuya constitución responde a supuestos y a relaciones con los hechos y los objetivos que simultáneamente se están formulando desde una intencionalidad que implica al sujeto en todas sus posibilidades de articulación con lo social.

²⁴ Desde una perspectiva semiótica y no sólo sociolingüística, vale recuperar lo que Eliseo Verón plantea al respecto: “[...] en su sentido amplio la noción de «discurso» designa, no únicamente la materia lingüística, sino todo conjunto significante considerado como tal (es decir, considerado como lugar investido de sentido), sean cuales fueren las materias significantes en juego (el lenguaje propiamente dicho, el cuerpo, la imagen, etcétera)” (2004: 48). Por tanto, el discurso no refiere de forma exclusiva a estructuras lingüísticas (en cuanto a forma y orden), sino que, el discurso siempre tendrá que ver con lo que se produce de manera social; con sus formas y medios de circulación, con el contexto sociocultural que enmarca y da sentido a lo que se dice; el sentido refiere a la aceptación, a las expectativas que se comparten, a lo que se incluye en la percepción mutua.

Si bien el discurso es una práctica social que se constituye y que constituye simultáneamente implicando diversos ámbitos de la vida del sujeto, la advertencia de que existe un corpus discursivo previo a lo que se construye en el aula, se convierte en un antecedente que permite ubicar un referente de lo educativo desde lo político y desde las intencionalidades pedagógicas, que por su propia naturaleza incluyen aspectos sociales, culturales e históricos.

Con base en lo anterior, se orienta a hacer la diferenciación entre *discurso educativo* y *discurso pedagógico*, para extraer las consideraciones sobre enseñanza y práctica docente, tanto desde lo oficial, como de los preceptos sociales que invisten la experiencia de los estudiantes-practicantes.

En un primer momento, vale recuperar las ideas de Bernstein (1994), expuestas en su libro *La estructura del discurso pedagógico*, quien considera planteamientos de las Teorías de la Reproducción y de la Pedagogía Crítica, y señala que:

La perspectiva se centra en la construcción de reglas que generen lo que podemos llamar discurso y práctica pedagógicos oficiales . . . los niños hacen algo más que aprender lo que se espera formalmente de ellos y los profesores, algo más que enseñar lo que, también desde un punto de vista formal, se espera de ellos (1994: 19).

Este autor reconoce la aportación de las Teorías de la Reproducción y advierte que:

[. . .] estas teorías consideran el discurso pedagógico como medio para otras voces: clase social, género, raza. Los discursos de educación se analizan por su poder para reproducir relaciones dominante/dominado externas al discurso que, sin embargo, penetran en las relaciones sociales, los medios de transmisión y la evaluación del discurso pedagógico (1994: 168).

Obsérvese que sus aportaciones tienden a ver al discurso como una forma de transmisión y reproducción de lo cultural, de los intereses de grupos dominantes hacia grupos subordinados; él puntualiza que algo de lo que carecen estos planteamientos es de una teoría de generación del propio discurso, sin significados y descripciones específicas, tanto de su estructura general como de sus diversas modalidades de realización; es decir, que hace falta partir de un esquema de descripción que apunte a cuestiones más particulares del discurso, y a los

constituyentes internos del *texto privilegiante*²⁵ en el proceso de transmisión y adquisición de conocimientos en el aula; reconociendo que la base de la jerarquía del discurso pedagógico no siempre se deriva de las jerarquías de las clases o de las culturas dominantes, que existe una práctica pedagógica que se construye y se instrumenta no sólo desde lo oficial, sino también de lo particular de los sujetos que en el proceso formativo participan.

Para Bernstein el *texto privilegiado* contiene un control simbólico que traduce las relaciones de poder a discurso y al mismo tiempo el discurso a relaciones de poder; señala que:

[. . .] el control simbólico constituye el medio a través del cual la conciencia adopta una forma especializada y distribuida mediante formas de comunicación que transmiten una determinada distribución de poder y las categorías culturales dominantes (1994: 139).

Este autor indica que es posible encontrar códigos discursivos que pueden tener relación directa con recursos físicos, referidos fundamentalmente al campo de la producción (lo económico que tiene injerencia en las funciones de gestión, técnicas, administrativas y financieras); también se pueden hallar códigos que tienen una relación con los recursos discursivos que derivan de funciones específicas como prácticas profesionales, roles sociales, laborales o de sectores especializados en algún campo de la producción científica, cultural, etcétera.

Antes de referir propiamente al discurso pedagógico, Bernstein propone que existe un dispositivo pedagógico que es el que contiene las reglas que regulan la comunicación pedagógica: “Esa comunicación opera de forma selectiva sobre el potencial significativo. Entendemos por potencial significativo simplemente el

²⁵ Bernstein denomina *texto privilegiante* al que encierra un discurso que enaltece o sobrepone los intereses de la clase dominante, de género o raza, mismos que no son privativos de los intereses del Estado (políticos, económicos, ideológicos) que genera un discurso normativo hacia la educación; dentro de este ámbito puntualiza que “Es importante comprender que aquí utilizamos “texto” tanto en sentido literal como en sentido amplio. Puede referirse al *currículum* dominante, a la práctica pedagógica dominante, pero también a cualquier representación pedagógica, hablada, escrita, visual, postural, de vestimenta o espacial” (1994: 178). Lo que advierte este autor es que el texto privilegiante es aquel que contiene las reglas que hacen posible la creación y la delimitación del contexto que se materializa a partir de las disposiciones de lo formativo en la escuela (o el aula en un sentido más específico).

discurso potencial susceptible de recibir forma pedagógica en el momento” (1994: 184). El dispositivo que se traduce en el discurso pedagógico, es un instrumento que toma forma por medio de la materialidad lingüística que proporciona la gramática intrínseca del discurso a través de reglas que indican formas, distribuyen, recontextualizan y evalúan la eficacia comunicativa en un grupo determinado. Es dentro de esta gramática intrínseca del discurso donde el autor puntualiza la existencia de códigos que pueden ser restringidos o elaborados.

A partir de esta perspectiva, “Un código es un principio regulador, adquirido de forma tácita, que selecciona e integra: a) significados relevantes (significados), b) formas de realización de los mismos (realizaciones), c) contextos evocadores (contextos)” (1994: 27). Sin embargo, algo que se puede advertir es que un código no solamente es un regulador de la actividad cognitiva de los sujetos, sino también de las disposiciones que provienen del exterior, de las identidades y prácticas, incluidas las que derivan del habla.

Una segunda crítica a estos planteamientos, es que, en la producción de un discurso no entra en juego solamente un código, hay diversidad de códigos, que el sujeto o los sujetos conocen y ponen en funcionamiento en sus actos comunicativos y de interacción.

Frente a estas críticas vale considerar los señalamientos de Stubbs (1984), cuando advierte que Bernstein se enfoca particularmente a la idea de la *transmisión cultural* como sinónimo de socialización, objeto central de su estudio sobre la estructura del discurso pedagógico, donde, transmisión cultural se iguala a socialización y ésta a su vez es referida a órdenes simbólicas (transmitidas a través del lenguaje), es decir, a formas de organizar la experiencia; como si un discurso sólo pueda contener un solo tipo de simbolismos y como si sólo hubiera una forma de organizar la experiencia social. Esto representa tanto riesgo para el análisis de los discursos en el aula como estimar que hay una sola función social del lenguaje. Asimismo, Stubbs refiere que la idea de pensar que dentro de las relaciones sociales y sus discursos existan códigos restringidos y códigos elaborados es muy limitante, pues prevalecen diferentes formas de lenguaje que a su vez producen distintos efectos en las

personas y enfocan de distintas maneras sus experiencias; por ello, no es posible hablar sólo de reproducción, si se considera que existe variedad de códigos y que estos contemplan diversidad de procedimientos interpretativos que a su vez generan muchas variantes del habla²⁶ en distintos contextos.

Desde esta idea, lo que se aprecia es que el discurso se produce en un ámbito de interacción, donde lo que se articula son diferentes contextos conformados por distintos ámbitos (cultural, político, psicológico) de los sujetos involucrados en la producción discursiva. Aunque Bernstein insiste en señalar que existe una relación directa entre los discursos que se reproducen en el aula a partir de la clase social en la que se inscriben los participantes, se considera que es menester estimar otra serie de factores de carácter externo que son copartícipes en la producción de los discursos. Así, “También es importante tener en cuenta que estos factores externos de fondo son abstracciones inaccesibles y especialmente interpretativas que descansan, al menos parcialmente, en la interacción social” (Stubbs, 1984: 87-88).

Lo que en este espacio interesa recuperar es el planteamiento que se hace sobre la diferenciación entre discurso educativo y discurso pedagógico, referidos por Bernstein como *discurso pedagógico* el primero y *discurso instruccional* el segundo, sobrepasando la limitación de la polarización de sus códigos restringidos y elaborados de la propuesta que expone. Para el autor,

[. . .] el discurso pedagógico consiste en las reglas de comunicación especializada mediante las cuales los sujetos pedagógicos son creados de forma selectiva. [. . .] como las reglas para entrelazar y relacionar dos discursos. [. . .] El discurso pedagógico es la comunicación especializada mediante la que se realiza la transmisión/adquisición diferencial (1994: 188).

²⁶ Al igual que los códigos son clasificados por Bernstein como restringidos y elaborados, las variantes del habla también son señaladas bajo la misma tipología: restringidas y elaboradas. Al respecto Stubbs señala: “Las *variantes del habla* no son tampoco lenguaje real. Se definen como «obligaciones contextuales sobre posibilidades de elección gramático-léxicas». No se da ninguna especificación detallada de estas posibilidades de elección, pero se presupone que las variantes restringidas del lenguaje se caracterizan por una reducida gama de léxico (vocabulario); esto es, se definen de la misma forma en que se definían los códigos anteriormente. [. . .] las variantes elaboradas del habla llevan a cabo significados *universalistas*, es decir, significados que son *explícitos* y no ligados a un contexto dado” (1984: 53-54).

Lo que se estima desde este planteamiento es la diferenciación de dos tipos de discurso en el ámbito educativo institucional²⁷, uno de mayor amplitud que se establece como regla y que es de orden social (y que concretiza lo que se establece desde la política educativa generada desde el Estado), al cual Bernstein denomina *discurso pedagógico*; y otro que tiene un carácter regulativo más específico y que se concretiza en el espacio áulico a partir de las interacciones cotidianas, cuyo sustento se encuentra en los propósitos y los contenidos educativos, al cual denomina *discurso instruccional*.

En esta perspectiva, y con la intención de puntualizar la diferenciación entre uno y otro tipo de discurso, se recupera la noción de Discurso Pedagógico aportada por Bersntein, para construir una definición operativa de **Discurso Educativo**:

Discurso pedagógico oficial (DPO). Reglas Oficiales que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio de los textos pedagógicos legítimos (discurso), sus relaciones sociales de transmisión y adquisición (práctica) y la organización de sus contextos (organización). El discurso pedagógico oficial es un discurso inmerso en otros, realización de las interrelaciones entre dos discursos especializados diferentes: el discurso instruccional y el regulativo” (1994: 198).

El discurso educativo se origina desde un orden más general y abarcativo; es decir, en un primer momento, encontramos que este discurso se crea desde un ámbito regulatorio que responde a normas y expectativas del Estado y de la sociedad que representa, y que de manera específica controla, prescribe y regula el ámbito educativo institucional (lo formal, lo establecido, lo instituido) a partir de un dispositivo (de control en términos de Foucault) que se denomina *política educativa*; ésta dicta de manera amplia la intencionalidad y se convierte en la directriz que establece las condiciones para formar a un sujeto que responda desde su dimensión social a los requerimientos y demandas de la colectividad, pero que a su vez, desde su dimensión personal, como individuo, incorpore a su vida cotidiana lo que el colectivo requiere y espera como algo propio y adecuado.

²⁷ Dentro de este estudio, se coincide con la diferenciación planteada por Bernstein en términos de niveles en los discursos referidos al ámbito educativo institucional; sin embargo, la nominación que se adopta para el primero (referido a un nivel de mayor amplitud) es discurso educativo; para el segundo, discurso pedagógico (como un nivel de mayor concreción) al cual se ubica más directamente en el aula.

En este mismo sentido, Emmanuele señala:

El *Discurso Pedagógico* remite, pues, a una compleja construcción histórico social; a procesos de producción de una materialidad discursiva específicamente ligada al campo de la educación pero atravesada por las condiciones políticas y económicas que son “como el suelo en que se forman el sujeto, los dominios de saber y las relaciones con la verdad”. La ecuación *poder-saber* remite a una red de intrincadas relaciones microscópicas del poder que no sólo delimitan en el devenir histórico, los campos del conocimiento sino que definen también la hegemonía de los saberes y sus lazos con los modelos vigentes de Verdad (1998: 62).

Obsérvese que el discurso educativo al que se hace referencia, incorpora entonces, no sólo demandas y directrices fundadas en un devenir histórico del Estado y la sociedad en general, sino también la producción de diversas corrientes o cuerpos teóricos propios de la historia de las ciencias, que preservan la vinculación intrínseca entre el saber y el poder. Este discurso, para poder individualizarse como práctica discursiva (pedagógica), necesita nutrirse de algunas fuentes que le dan sentido y estructura: la inspiración filosófica, las vertientes biológica, sociológica y psicológica, así como los modelos económicos y políticos predominantes en cada época.

El *Discurso Pedagógico* «educativo para este trabajo» instauro competencias cognitivas (saber hacer) y competencias pragmáticas (poder hacer) que interpelan al humano mediante modelos identificatorios con sujetos singularmente aptos y poseedores de los comportamientos y condiciones necesarias –según el imaginario social- para acreditar un lugar en la complejidad de la organización laboral y el aparato productivo (Emmanuele, 1998: 63).

De esta manera, el discurso educativo se genera a partir de la política educativa, que es la que regula lo relacionado con el campo de la formación institucionalizada, por tanto, involucra elementos que derivan de la ciencia, perspectivas, modelos y acciones; tiene una visión proyectiva y se inscribe como un imperativo categórico.

Desde este tipo de discurso, lo que se sugiere es que, éste no es la expresión de uno o varios hablantes que interactúan en un espacio y momento determinados, sino una construcción histórico-social en la que se sitúan sujetos e instituciones; es

decir, se incluye un espacio de exterioridad que trasciende la individualidad de los protagonistas directos. Ni docente ni estudiantes son autores de tal discurso²⁸.

De esta manera se toman en cuenta las líneas de acción expuestas en el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales 2002²⁹, y el Plan de Estudios 1997, respecto a las consideraciones contenidas en el discurso oficial sobre enseñanza y práctica docente, y se rescata lo siguiente:

- La formación profesional inicial de la docencia encuentra su punto fundamental de sustento en las prácticas pedagógicas.
- Las prácticas son el punto nodal de articulación de la formación docente, por tanto, inician con un acercamiento a la práctica escolar y se consolidan en condiciones reales de trabajo; “[. . .] la formación de profesores no sólo se lleva a cabo en el ámbito de la escuela normal, también ocurre en el terreno de la escuela primaria” (SEP, Plan de Estudios 1997).
- El trabajo docente implica saber tomar decisiones frente a situaciones y requerimientos específicos en el aula, capacidad para resolver conflictos cotidianos, conducir de manera adecuada un grupo escolar y habilidad para comunicarse con los estudiantes utilizando diferentes recursos.
- La enseñanza se concibe en relación con el empleo de estrategias variadas para el manejo de contenidos en las diferentes áreas de conocimiento, así como estilos de trabajo apropiados a los propósitos educativos.
- La práctica en la docencia se proyecta como un espacio oportuno de indagación, reflexión y análisis de la experiencia, la sistematización e

²⁸ Un ejemplo de este tipo de discurso se encuentra directamente identificado en lo expuesto en el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN) 1996, desarrollado por la SEP, como un producto específico de la política educativa vertida en el Programa de Desarrollo Educativo 1994-2000, durante el sexenio del Presidente Ernesto Zedillo; donde se indican los lineamientos generales que se debían seguir a partir del nuevo enfoque curricular (en ese momento) dirigido a la formación inicial de los docentes. Documento que evidencia en sus fundamentos la continuidad de una política de corte neoliberal originada en sexenios anteriores.

²⁹ El PTFAEN fue modificado en el 2002, y es el documento que rige las orientaciones del trabajo académico en la formación inicial del profesorado en las Escuelas Normales en la actualidad.

identificación de acciones adecuadas y características de los grupos en un contexto determinado.

Los puntos anteriores, reflejan la generalidad y vínculo que signan la formación inicial de docentes con el ámbito de desarrollo profesional y la necesidad explícita de la investigación como parte del proyecto de formación profesional; además de responder a las expectativas creadas con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Reforma Curricular de las Escuelas Normales y de la Educación Básica.

Por otro lado, al **Discurso Pedagógico**, situado en el aula, se le ubica vinculado a los procesos de enseñar y de aprender que representan los lugares de circulación permanente no sólo del lenguaje en general, sino más específicamente de los actos de habla³⁰, de las intencionalidades educativas ligadas a contenidos concretos, de vicisitudes que se dan en una unidad de acontecimientos y de lugar, donde docente y estudiantes son los actores sociales directos. Lo pedagógico aquí, se enmarca a partir de un determinado objeto de estudio relacionado con la trayectoria de los sujetos. Dentro de este entramado discursivo no sólo se reciben y se interpretan mensajes, sino que se generan procesos comunicativos que pasan a ser enunciativos de lo que se produce a partir de la interacción cotidiana.

Así, el discurso pedagógico (o discurso instruccional como lo denomina Bernstein), tiene que ver con la transmisión de competencias especializadas y su relación entre ellas, al mismo tiempo que crea un orden especializado e identidad entre los que participan directamente en una práctica educativa. Este discurso “Rige las reglas que construyen la variedad legítima, las características internas y de relación de las competencias especializadas en cualquier agencia” (Bernstein, 1994: 199); es decir, integra reglas que rigen el orden entre los que transmiten, los que adquieren y el contexto en el que interactúan dentro del acto formativo. En este sentido, la

³⁰ Aquí se retoma la idea de Searle, cuando plantea que “[. . .] los actos de habla son realizados no por las palabras, sino por los hablantes al emitir palabras «u oraciones»” (1980: 37). Esto sugiere la presencia de reglas, de significados, de un lenguaje común y de un contexto apropiado para que se efectúe la comunicación y la interacción en el aula.

producción discursiva que tiene lugar dentro del aula incluye diferentes ámbitos: la cotidianidad, la función de enseñanza, los efectos que producen los recursos didácticos, los niveles organizacionales jerárquicos y burocratizados, el campo documental de las legalizaciones y decretos, los saberes cuantificados y su certificación, los consensos y aprobaciones de las comunidades científicas, los usos y costumbres propios de la colectividad, las formas específicas de la lengua, los afectos, las expresiones socioculturales particulares, así como las formas de apropiación y expresión de lo que se hace cognoscible en la individualidad de los hablantes que construyen este tipo de discurso.

Lo que se hace cognoscible en la individualidad de los hablantes (particularmente nos referimos a los estudiantes), permite situar al discurso pedagógico como una herramienta que está orientada a promover el aprendizaje; en coincidencia con Daniel Prieto, ésta es una herramienta propia del docente, pero no exclusiva de él. “Nos estamos refiriendo, entonces, a un discurso cuyo fundamental punto de referencia es el aprendiz” (1993: 1). Este discurso que se construye en el aula se ve permeado por algunos referentes que el docente necesita tener presentes al conducir la práctica de enseñanza: a) tomar como punto de partida los contenidos educativos programados para la clase y centrarse en un discurso proveniente exclusivamente de la ciencia, con un lenguaje signado por la lógica científica y por el rigor teórico que se impone en el uso de conceptos y categorías; b) dirigirse a los estudiantes, y priorizar la interlocución (Prieto, 1993), el acercamiento al otro, la comunicación a través de un lenguaje común, sin menoscabo de lo científico y de los saberes articulados y reconocidos académicamente.

Dentro de este discurso pedagógico, además de entrar en juego lo pedagógico-didáctico (contenidos, métodos, técnicas, mediación pedagógica), también se hacen presentes elementos particulares de la interacción en el aula, así como los referentes socioculturales vinculados con la identidad, expectativas, aspiraciones; todo ello enmarcado en un escenario de interacción y comunicación.

El discurso pedagógico supone una serie de particularidades lingüísticas que tienen lugar dentro del aula, donde lo que se produce es el decir de los sujetos respecto a

determinados saberes escolares, a formas particulares de comprender e interpretar la realidad, a sus construcciones sociocognitivas y a sus desempeños en el entorno escolarizado; comunicación que se sostiene a través del eje directivo del docente que la orienta hacia metas preestablecidas.

El análisis de la producción del discurso pedagógico de los estudiantes normalistas, requiere entonces partir de dos puntos de intersección: por un lado, lo que deriva de su formación inicial como docentes y que les ayuda a significar su función de enseñanza; por otro lado, lo que el discurso educativo (extraído de la política educativa y manifiesto en el plan de estudios de la Escuela Normal) define como lo esencial de su formación profesional (desarrollo de habilidades de enseñanza, manejo de estrategias didácticas y capacidad para entender y resolver las necesidades que se presentan en el entorno educativo de la Escuela Primaria).

Sin embargo, respecto al primer punto, se advierte que el discurso pedagógico de los estudiantes-practicantes está directamente vinculado con la significación de sus aprendizajes y la construcción de un saber pedagógico que debe operar durante sus actividades de práctica. El segundo aspecto, se espera que se dé por añadidura, como parte de las competencias desarrolladas a lo largo de su formación, tanto en las actividades escolarizadas como en las de acercamiento a la práctica pedagógica.

En la realidad, parece ser que la intersección a la que se refiere el Plan de Estudios de la Escuela Normal ha sido difícil, es necesario tomar en cuenta que³¹:

Se reconoce que hablar de la práctica docente como concepto fenoménico, no se integra al aparato conceptual del estudiante normalista como objeto comprensible por sí solo, como término concluyente o definición excluyente, sino desde una multiplicidad de aspectos que la van definiendo, delimitando y organizando; posibilitando o no, transitar hacia niveles de significado más complejos en sus intenciones educativas.

³¹ La Tesis Doctoral de María Eugenia Reyes Jaramillo presenta un análisis detallado sobre la significación de la práctica docente en los estudiantes de la Escuela Normal La Salle, en él, es posible apreciar que ha sido difícil que los estudiantes incorporen con claridad los conocimientos y saberes necesarios que les permitan situar el sentido y la significación de su práctica de enseñanza al enfrentar dicha tarea formativa en la Escuela Primaria.

Por lo anterior se precisa que la construcción de un significado de la práctica docente no se define por el reconocimiento prescriptivo del concepto aislado del contexto donde se delimita, sino que, se integra y expresa, al articular multiplicidad de referentes y saberes teóricos, socializantes y reflexivos, que al ser integrados ofrecen referentes para la construcción de nuevos significados o resignificados sobre el término como concepto que interpela la acción educativa (Reyes, 2012: 8).

Esta circunstancia se torna compleja sobre todo cuando se reconoce que, aunque en la formación de los futuros docentes no se dé una intersección explícita de los puntos señalados, el estudiante, al realizar su práctica pedagógica, construye un discurso que expresa algo, de su saber sobre la docencia y de su contexto sociocultural.

La intención de indagar sobre cómo se constituye el *objeto de enseñanza* en los estudiantes normalistas, pretende entonces, buscar herramientas alternativas para incorporar en la formación docente inicial, elementos tanto conceptuales como metodológicos, que den mayor sustento y ayuden a edificar en los estudiantes, un sentido en su tarea de enseñanza y la construcción de significados de su práctica docente, más coherentes, sustentados y apegados a la realidad del entorno donde se desenvuelvan profesionalmente.

Esta intención lleva a considerar lo siguiente:

El o los significados de la práctica docente de los normalistas a nuestro juicio serán los recursos cognitivos para interpretar la acción educativa y con ellos organizar la intervención para generar procesos de aprendizaje. Es un concepto que no sólo se define sino que se pone en evidencia al realizar acciones concretas para enseñar.

La práctica docente como concepto articulado no es la suma de tareas didácticas para la enseñanza y el aprendizaje, tiene una gran cantidad de referentes que la delimitan y precisan en el ámbito de la formación de normalistas, ello obliga a buscar precisiones en su complejidad y sobre todo y en aquello que la diferencia de otros tipos de prácticas que tienen lugar en los contextos educativos.

Se considera que tanto la escuela normal como en la escuela de práctica, van cobrando sentido los conceptos, referentes, sucesos, experiencias y reflexiones, incorporando estructuras significantes que integran el significado de la práctica docente como una categoría conceptual; por ello, no basta su definición, sino la integración significativa que se haga de ella construyendo significados que permitan su aproximación, interpretación y comprensión (Reyes, 2012: 35-36).

A partir de lo anterior, se vislumbra una conexión peculiar entre la conformación del objeto de enseñanza y el significado y sentido que tiene para los estudiantes normalistas la práctica docente; ello lleva necesariamente a revisar el papel que juega el saber que se estructura durante su proceso de formación con relación a lo pedagógico.

1.2 Saber pedagógico

La intención de dirigir la mirada a lo que se produce durante la formación inicial de docentes, particularmente desde el ámbito de las actividades escolarizadas, no se orienta únicamente a los aprendizajes que pueden ser constatados en un sentido técnico-instrumental, a partir de contenidos formales previstos en las asignaturas que integran el currículum. La búsqueda del aprendizaje real, no sólo tiene que ver con construcción de conocimientos dirigidos y orientados en un campo escolar específico; sino también con la construcción y apropiación de saberes, donde se tomen a estos últimos como una parte de la acción de aprender que pocas veces es explorada desde lo pedagógico con relación a la formación docente, en otros términos: la noción de **saber**³².

Como primer nivel de acercamiento para la comprensión de esta noción, se precisa ubicar que, la referencia a aprendizaje y a saber, conlleva la idea de que quien aprende es un sujeto, el cual realiza la construcción no sólo de un saber finito y único, sino que se enfrenta a una construcción y apropiación permanente de diferentes tipos de saberes. Por lo que se considera que:

“Un sujeto «en condición de aprender»³³ es:

³² Noción que es abordada dentro de este espacio, de manera fundamental, desde una perspectiva sociofilosófica (Scheler, 1973) y una socioantropológica (Charlot, 2007), coincidentes con el enfoque que se da a este estudio desde un trabajo de análisis semiótico.

³³ Los corchetes se agregan en este trabajo.

- un ser humano, abierto a un mundo que no se reduce al aquí y ahora, y a su vez soportado por esos deseos³⁴, en relación con otros seres humanos, que son también sujetos;
- un ser social, que nace y crece en una familia (o un sustituto de la familia), que ocupa una posición en un espacio social, que está inscripto en relaciones sociales;
- un ser singular, ejemplar único de la especie humana, que tiene una historia, interpreta el mundo, da sentido a ese mundo, a la posición que ocupa en él, a sus relaciones con otros, a su propia historia, a su singularidad.

Este sujeto:

- actúa en y sobre el mundo;
- se enfrenta a la cuestión del saber como necesidad de aprender y como presencia en el mundo de objetos, de personas y de lugares portadores de saber;
- se produce él mismo y es producido, a través de la educación” (Charlot, 2007: 55-56).

Se retoman estas características con el propósito básico de establecer la relación del *saber* con ese sujeto denominado estudiante, dentro del ámbito de la Escuela Normal.

En síntesis, la búsqueda del saber que se produce dentro de un espacio educativo institucionalizado, no puede dejar de mirar en primera instancia, que refiere a lo humano, y por ende, a una producción y una constitución social. Desde esta perspectiva, se considera oportuno recuperar algunos planteamientos de Scheler respecto a la constitución de lo humano³⁵ desde su propuesta de una sociología del saber.

La condición sustancial que permite relacionar lo humano con el espíritu, no es una cosa, ni una suma de objetos, propios de una nación o de un círculo de cultura específico, ni de una época o épocas que hayan existido, supone además, un

³⁴ Charlot hace referencia a los deseos que se estructuran desde lo social; es desde la cultura que el colectivo transfiere a los sujetos que lo integran un “deseo de saber” que es enmarcado por principios, acuerdos y símbolos de aquello que se considera propio y oportuno para poder interactuar; es una manera de poner en práctica la identificación y la sublimación del Super Yo. Deseo de saber como una especie de acuerdo de las normas que signan la comunicación y las relaciones.

³⁵ Lo humano se constituye a partir de la cultura, permite la realización de la personalidad, del ser. Por ello, el espíritu, filosóficamente hablando, desde un punto de vista subjetivo y objetivo, recupera lo individual y lo colectivo, y signa el sentido del ser a partir de su esencia, de sus intenciones y aspiraciones, dando orientación a su existencia.

conjunto de creaciones de símbolos que configuran discursos, identidades, anhelos . . . (Scheler en Capriles, 2009).

Para Scheler, el estudio del saber del sujeto, requiere hacerse desde la dimensión de una sociología cultural; se encuentra dirigido a las facultades espirituales del ser humano, y por consiguiente, a sus formas de pensar y valorar. Desde aquí se deriva la siguiente premisa: *el saber se encuentra en el espíritu*³⁶, y tiene que ver con formas sociales de cooperación espiritual.

El saber por tanto, está referido a aquello que va más allá de los conocimientos contruidos y derivados de contenidos escolares, sistemáticamente organizados desde un campo del saber académico, científico y/o técnico, corresponde al campo de los intereses colectivos, comunes a los sujetos que se agrupan en un estamento o clase particular.

El sujeto singular (como un *Yo*), no puede existir sin los demás sujetos (como un *Nosotros*), es esta categoría de inclusión lo que lo determina y advierte la posibilidad de un saber como algo colectivo. Esta relación del saber con lo social incorpora como elementos centrales al discurso, la comunicación y la interacción.

El saber para reconocerse como tal y asentarse en lo social, requiere estimarse en una condición de voluntad y de conciencia grupal. Esto sólo es posible a través de la acción mutua ejercida por los sujetos y de su comunicación. A partir de ello, Scheler establece dos categorías en el estudio del saber: a) el alma colectiva, y b) el espíritu colectivo. La primera, refiere a una relación propia del sujeto consigo mismo, es parte de sus expresiones psicofísicas que denotan su naturaleza individual; la segunda, apunta a aquello que constituye al sujeto como resultado de una producción social. El alma colectiva expone aquello que particulariza; identifica regionalismos, costumbres y usos. Por el contrario (pero a la vez de manera concatenada), el espíritu colectivo contiene valores, fines y modelos que se

³⁶ “El espíritu puede ser entendido como una característica exclusivamente humana, misma que no se encuentra en alguna función específica de la constitución biológica (natural), sino que se refiere a una cualidad particular del ser humano que lo lleva a hacer posibles diferentes logros y a las distintas manifestaciones de su cultura (de la civilización). ‘Se trata de la facultad del hombre de ir más allá de sí mismo, de trascender los límites de su ser físico’ (Kahler, 1981: 20)” (Capriles, 2010).

expresan de manera más amplia en el Estado, el derecho, la filosofía, la ciencia y el arte (Scheler, 1973).

La visualización de estas dos categorías de manera conjunta, permite apreciar la riqueza espiritual de una cultura como una creación continua, un hilo conductor desde lo social, que establece el contenido del saber, de las formas de pensar, de intuir y de conocer, todo ello, asentado en los intereses de la colectividad. En el seno de estas colectividades, la escuela juega un papel determinante, imponiendo límites, índices, censuras, estamentos, en los juegos de la adquisición de los saberes.

En continuidad con la reflexión acerca del saber, Scheler señala que existe algo fundamental que le da origen, un impulso que lleva al ser humano a experimentar la curiosidad por saber: *el deseo*, que encuentra en la educación una forma de unidad de sentido. Es a través de la educación formal que se moldean los impulsos, las emociones, los deseos; se da estructura y coherencia a los intereses particulares y de grupo. La escuela, es el instrumento social encargado de consolidar la esencia humana que constituirá la inteligencia práctica con probabilidad de éxito en las formas superiores del saber.

Desde la escuela, particularmente desde el aula, se establecen los objetos del saber, mismos que requieren aprehender los estudiantes como condiciones ejemplares representantes de un tipo cultural ideal de su esencia. Con esta idea se advierte que: “Es un pequeño hombre el que se vuelve sujeto, quien es educado y quien se educa: la condición primera del individuo humano debería ser el fundamento último de toda teoría de la educación, no importa de qué disciplina provenga” (Charlot, 2007: 83).

En este sentido, son la educación y la cultura las que estructuran lo humano; el sujeto desde que nace y se funda como tal, está obligado a aprender, construye conocimientos y constituye saberes que se apropia en la interacción con los otros (los demás miembros de un grupo). Como el propio Charlot (2007) señala, el ser humano siempre está en condición de aprender, y eso es lo que lo hace humano.

Aprender no es lo mismo que adquirir un saber, ya que la apropiación de éste es sólo una de las figuras del aprender. Es el saber el que establece posibilidades de relación del sujeto con el mundo, en el cual se configura un conjunto de significaciones y se ejercen acciones propias de un espacio y un tiempo singulares. La relación del sujeto con el saber configura un universo simbólico, donde se anudan relaciones entre el sujeto y él mismo, y entre el sujeto y los otros; la relación con el saber cobra sentido a través del lenguaje y lo que se produce a partir de éste (el discurso).

La constitución de los saberes implica dinamismo, es decir, el saber no es estático, dado que:

La apropiación del mundo, la construcción de sí, la inscripción en una red de relaciones con otros –“el aprender”- exigen tiempo y nunca acaban. Ese tiempo es el de una historia: la de la especie humana, que lega un patrimonio a cada generación; la del sujeto; la de la descendencia que ha engendrado al sujeto y que él engendrará. Ese tiempo no es homogéneo, está marcado por “momentos” significativos, por ocasiones, por rupturas; es el tiempo de la aventura humana, la de la especie, la del individuo (Charlot, 2007: 127).

Desde esta perspectiva, el estudio de la constitución del saber pedagógico en la formación inicial de docentes, necesita ir más allá de la intencionalidad de la enseñanza y el aprendizaje ubicados como procesos exclusivos del campo de la didáctica, como parte de los conocimientos que se construyen para ser utilizados frente a requerimientos concretos que exigen una aplicación técnica inmediata, a través de apreciar los saberes que se apropian, que estructuran los sujetos y que al mismo tiempo los constituyen, para poder desenmarañar el complejo tejido imbricado en la educación. Ello debe trascender la vertiginosidad del instante, en el contacto cotidiano entre docentes y estudiantes. Este saber, “Es un saber que quizás no se encuadra fácilmente en las prescripciones de ninguna corriente teórica educativa. Es un conocimiento y un pensamiento en acción” (Medina, 2006: 40).

La idea anterior, lleva a pensar que la conformación del saber pedagógico desde la Escuela Normal, advierte un dinamismo y la necesidad tácita de entrar en acción para constituirlo. Esto es, considerar que el saber implica un cierto dominio del mundo en el que se vive y una relación con él, lo cual impone un papel dinámico al

sujeto que lo construye, lo adquiere, lo aprehende; sujeto que está en actividad permanente para integrar ese saber a su experiencia. “La apropiación del mundo, la construcción de sí, la inscripción en una red de relaciones con otros - ‘el aprender’ - exigen tiempo y nunca acaban” (Charlot, 2007: 127). Este saber se halla en un conjunto de significaciones que se inscribe en el tiempo y en el espacio social, lo cual supone que se da en una relación con el lenguaje y su posibilidad está en la interacción con otros.

A partir de estas consideraciones, se advierte que el saber pedagógico en la formación de docentes, encuentra su punto de articulación con los conocimientos académicos que se construyen a través de la experiencia que se une con la práctica pedagógica; es aquí donde se despliega una actividad que le es propia al saber otorgándole la posibilidad de argumentación, experimentación, verificación, validación. Luego entonces, el saber pedagógico es el que da sustento a las habilidades cognitivas (conceptuales), a las estrategias de enseñanza (procedimentales), así como la capacidad de comprensión y acercamiento al entorno donde se encuentra la intencionalidad educativa (actitudinales).

El cometido principal de este saber, requiere estar dirigido a la formación del alma y del espíritu colectivos (como los denomina Scheler) para asegurar lo humano en la colectividad, sin perder de vista el valor de la apuesta proyectiva de un modelo e intencionalidad educativa. Este saber pedagógico en la formación de docentes, ha de integrarse a la conformación del *objeto de enseñanza* para atender y sustentar los tres planos que lo edifican: el sistema de operaciones interactivas, la situación comunicativa y la significación como producción de signos. Siguiendo esta orientación, este saber adquiere un carácter dinámico si se considera que la práctica de enseñanza implica una acción que incluye una serie de habilidades (competencias, de acuerdo al discurso educativo oficial) que el sujeto estudiante normalista integra, asume y valida en su propia acción docente. Así, los saberes pedagógicos que precisan incorporarse a la práctica de enseñanza o práctica docente, necesitan considerar que:

Para enseñar, el profesor debe ser capaz de asimilar una tradición pedagógica que se manifiesta a través de hábitos, rutinas y trucos del oficio; poseer una competencia cultural procedente de la cultura común y de los saberes cotidianos que comparte con sus alumnos; argumentar y defender un punto de vista; expresarse con cierta autenticidad ante sus alumnos; dirigir el aula de forma estratégica, con el fin de alcanzar objetivos de aprendizaje, conservando siempre la posibilidad de negociar su papel; identificar comportamientos y modificarlos hasta cierto punto. El “saber enseñar” se refiere, por tanto, a una pluralidad de saberes (Tardif, 2004: 135).

Desde la cita anterior, lo que se sugiere es que no existe un solo saber pedagógico que confiera a todos los estudiantes normalistas una batería única de herramientas para enfrentar el acto pedagógico-didáctico; es decir, no puede preverse una constitución única del objeto de enseñanza para todos los docentes.

La práctica de enseñanza se estructura a partir de formas diversas de actuar de los docentes, éstas tienen que ver con diferentes tipos de acción que integran a su tarea en el aula, mismos que se relacionan con los saberes específicos que ellos han constituido durante su formación profesional, desde la escuela Normal, hasta su propia experiencia en la escuela de educación básica donde realizan sus prácticas pedagógicas formativas. Por ello,

De este postulado se deriva también que la naturaleza del saber de los docentes debe comprenderse en relación directa con las condiciones y los condicionantes que estructuran la práctica educativa: el “saber enseñar” no define tanto una competencia cognitiva, lógica o científica como una competencia práctica o pragmática (Tardif, 2004: 114).

Lo que se percibe, son formas plurales de la acción de los docentes, donde su saber pedagógico adquiere estructura y objetiviza diferentes representaciones de conocimiento, razonamiento y procedimientos, que incorporan a su práctica de enseñanza de acuerdo a las características de los estudiantes con los que interactúan. Esta pluralidad en las formas de acción durante la práctica de enseñanza, muestra que el saber pedagógico, es construido y utilizado (simultáneamente) de acuerdo a los tipos de razonamiento y de accionar de los propios estudiantes-practicantes (inducción, deducción, abducción, analogía, etcétera).

Se advierte entonces que, los saberes pedagógicos construidos y/o adquiridos por los estudiantes normalistas no son iguales, no son los mismos; por ello, el *objeto de enseñanza* no puede ser uno solo, definido por una norma o una finalidad instrumental. Éstos, “[. . .] son tipos de acción que exigen de los docentes unas competencias que no son idénticas y mensurables. Los diversos saberes movilizados en la práctica educativa no poseen unidad epistemológica, [. . .]” (Tardif, 2004: 131). Por tanto, la práctica de enseñanza o práctica docente posee una especificidad que se hace singular de acuerdo a la exigencia pragmática del entorno educativo en el que se desarrolla, y que puede interpretarse a partir de la cultura profesional de los docentes.

1.3 Práctica docente y objeto de enseñanza

Como primer paso es necesario señalar que en este estudio se parte de la idea de que, los términos docente y profesor son sinónimos³⁷; es a partir de su significado que es posible establecer una definición vinculada con su práctica. Así, el término docente se significa como relacionado a la enseñanza; el término profesor, refiere a la persona que enseña o ejerce una ciencia o arte determinada.

En consecuencia, la práctica docente es una función que conjunta una serie de actividades y operaciones organizadas, interrelacionadas y definidas bajo un propósito específico de aprendizaje. La enseñanza, además de integrarse como un proceso de comunicación de conocimientos, incorpora una serie de signos y de procesos de significación dirigidos a un destinatario: el estudiante. Desde esta perspectiva, la práctica de enseñanza, hace uso de una serie de elementos de carácter didáctico, que le permiten dar coherencia a un proceso de formación de sujetos, pero que no se agota en un mero ejercicio didáctico, sino que además,

³⁷ En este espacio se ha optado por emplear el término docente, por considerarse como abarcativo de los diferentes niveles educativos, además de una concepción que implica un sentido más integral de las funciones que se adjudica y por corresponder con la naturaleza de las perspectivas pedagógico-didácticas que se asumen en el discurso pedagógico contemporáneo.

incorpora en su hacer, una serie de elementos socioculturales, de la trayectoria profesional del docente y de su historia personal.

La práctica docente o de enseñanza, es concebida, como un proceso organizado que integra acciones dirigidas a una meta de aprendizaje.

Un primer punto en la reflexión sobre la práctica, lleva a considerarla vinculada a la acción; es decir, esto implica un actuar que refiere a hacer algo, a producir; supone movimiento, dinamismo. Esta praxis tiene un primer efecto que signa a quien la ejecuta; efecto que recae sobre la obra, por ende, sobre quien está llevando a cabo esa acción.

La práctica denota energía, potencia; se le concibe como dinámica que incorpora en su existir disposición, inclinación «hacia algo». Como Hegel (1974) lo señala, el distintivo del espíritu es su acto, su actuosidad. El hombre es un acto, es la serie de sus actos, es aquello para lo cual se ha hecho.

Esta acción o hacer en el campo educativo, más específicamente, vinculada al hacer del docente, cobra sentido a partir de su intencionalidad y de sus recursos. Siguiendo los planteamientos de Bazdresch (2000), la práctica educativa o práctica docente, se concibe como una acción dirigida por fines conscientes, es una actividad intencional que excluye las acciones instintivas o inconscientes. Se refiere a la acción intencional cuyo fin es educar, inseparable del medio que usa y del bien que consigue; por tanto, se trata de acciones observables que efectivamente educan.

Desde el planteamiento anterior, puede preverse, que lo constitutivo de la práctica docente, ha de buscarse en la lógica de las acciones realmente construida, reflexivamente concientizada y operacional e intencionalmente transformada hacia una intervención educativa particular. Desde aquí, puede inferirse que dicha práctica, está ligada a la producción de significados (de los sujetos que intervienen durante esa acción o praxis).

La práctica docente, no sólo se rige por las exigencias de una práctica general, sino también por las exigencias de la situación práctica en que se da el suceso educativo (Carr, 2002). Esto implica que es una práctica que presupone necesariamente un marco conceptual, el uso de una teoría de quien la ejerce, para orientar sus cometidos prácticos; incluyendo los saberes construidos no sólo pedagógicos (en un sentido instrumental), sino como algo que se hace inteligible como una forma de praxis regida por criterios éticos inmanentes a la misma acción educativa.

Dicha práctica se efectúa guiándose, además de lo teórico que la sustenta, por la experiencia, por el reconocimiento de maneras de hacer y de proceder que se comprueban en el tiempo. Las tareas que se realizan y que la constituyen, resultan de una combinación de talento personal, intuición, experiencia, costumbres, sentido y habilidades confirmadas por el uso (Tardif, 2004).

Se reconoce que la práctica docente no puede reducirse a procesos que refieren las actividades del aula, sino que se ubica en el universo de la escuela en diferentes espacios que influyen y determinan otros significados: lo institucional, lo organizacional y lo grupal, sin embargo, en este trabajo dado el objeto de estudio con estudiantes en formación, se considera prioritario hacer un recorte de esta compleja realidad y realizar la indagación de construcciones teóricas a nivel grupal desde lo vivido en el salón de clase, como uno de los campos propicios para significar la práctica docente en un contexto concreto de formación inicial y de una escuela normal particular (Reyes, 2012: 33).

Desde la caracterización anterior, el estudio referido a la construcción de significados en la práctica docente, ha de partir del análisis de las condiciones de interacción en el escenario formativo, tanto el de la Escuela Normal, como el de la escuela de Educación Básica (la Escuela Primaria), así como de lo que se expone en el discurso que construyen los estudiantes-practicantes, y de los saberes que se apropian durante su formación.

Por tanto, se reconoce que la práctica docente no se estructura sólo por elementos de carácter teórico respecto a las cuestiones de la enseñanza, ni signa su cometido a partir de cuestiones prácticas instrumentales.

Pensamos que la práctica docente trasciende la concepción técnica de quien sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases. El trabajo del

maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar –con una oferta curricular y organizativa determinada- y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara (Fierro, et al, 1999: 20-21).

Evidentemente, la práctica docente o de enseñanza se sitúa en un contexto sociocultural que interpela las acciones de sujetos, los moviliza y define sus rumbos a partir de un proyecto que rebasa sus propias expectativas, da cabida a intereses de mayor amplitud. Al recuperar estas implicaciones de la práctica docente, se le dimensiona como una práctica colectiva, construida en grupo y confrontada con su propia realidad, factible de ser analizada desde sus producciones discursivas en tanto que:

Entendemos 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 educativo de cada país, delimitan la función del maestro (Fierro, et al, 1999: 21).

Conceptualizada de esta manera, la práctica docente cobra un sentido profundo durante su enfrentamiento con el entorno en el que se significa, para constituir así su *objeto de enseñanza*.

Tradicionalmente, todo lo relacionado con la enseñanza se ha concentrado o ha sido remitido al campo de la didáctica; la enseñanza como objeto de estudio de esta disciplina, ha resistido diferentes embates teóricos que la han posicionado como el centro de atención de sus estudios, desde constructos que la colocan con una tendencia estrictamente instrumental, otras que la han referido a cuestiones de carácter crítico-reflexivo, y unas más, que le han conferido la posibilidad de ser un espacio de articulación de diferentes saberes disciplinares, donde lo que la sustenta se vincula prioritariamente con planteamientos derivados del campo de la psicología o de la comunicación.

Sea una u otra tendencia desde la que se le refiera, lo que se advierte es que, la didáctica desde una mirada pedagógica, considera a la enseñanza como un proceso o una función estrechamente vinculada a la conformación de un objeto que la

orienta, la perfila, y requiere tomar en cuenta, además de los elementos metodológicos necesarios para operarla, una serie de aspectos teóricos, relacionados con las necesidades del entorno áulico, para garantizar una actuación eficaz de las oportunas estrategias dirigidas a conducir el proceso formativo, específicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, la didáctica ofrece a la enseñanza principios y reglas para el trabajo a realizar en la clase; le brinda parámetros para seleccionar el contenido que los estudiantes deben asimilar y le plantea diversas actividades prácticas que pueden realizarse al dirigir un proceso específico de aprendizaje. Este cometido se presenta como un sistema de conocimientos con coherencia y funcionalidad; a la vez, como un cuerpo de principios que ayudan a esclarecer los objetivos de la enseñanza-aprendizaje, y a elegir métodos que medien las relaciones entre el enseñante (docente), el que aprende (estudiante) y el contenido dispuesto como objeto de saber. Sin embargo, aunado a estos elementos,

La enseñanza no puede ser concebida en su totalidad como la suma de un limitado número de conductas aisladas de enseñanza efectiva a menudo denominadas *destrezas*. La conducta de enseñanza se ha de comprender en relación con las intenciones del profesor y con la complejidad situacional (Porlán, 1998: 81).

Por tanto, la didáctica le proporciona estrategias conceptuales y procedimentales para orientar su actuación y estructurar su objeto en relación a los diferentes aspectos hacia los que centra su intencionalidad: el proceso de comunicación, las modalidades de interacción docente-estudiantes, las características de los conocimientos a construir, los factores que propician el aprendizaje escolar (procesos intelectivos, motivacionales, formas de ejercitación y socialización), modelos de clase, ritmos de enseñanza y tecnologías a emplear (Titone, 1986).

Frente a todo este cúmulo de aspectos, la finalidad de la didáctica no se considera reductible a la enseñanza como proceso aislado; como ya Pansza, Pérez y Morán lo señalaban, “[. . .] lo que sucede en el aula es reflejo de una serie de acontecimientos y situaciones que sobredeterminan la situación del aula” (1992: 31). La función de la didáctica no se reduce a las demandas del curriculum, ni de

manera general ni específica; posee un carácter práctico, en el sentido de que enfrenta problemas que le son propios y para los cuales dispone de elementos conceptuales (que pueden corresponder a otros campos del saber), que no únicamente son la yuxtaposición de ideas que pueden ser arbitrarias a su objeto.

La situación³⁸ comunicativa en la que prevalece la enseñanza, es una realidad compleja que exige un tratamiento multidimensional, demanda reconocer las diferentes variables que están presentes en la misma y que configuran la realidad cotidiana en la que el docente debe intervenir. En esta situación, el docente ha de tomar decisiones continuamente, ha de trabajar reconociendo la incertidumbre propia de la realidad. Desde este reconocimiento, la didáctica le ofrece elementos para tomar decisiones, desde el nivel de la anticipación de lo que se proyecta enseñar, hasta las resoluciones puntuales frente a situaciones imprevistas que se pueden presentar en el desarrollo de la actividad áulica.

La naturaleza de los problemas didácticos, su componente interdisciplinar, su dimensión práctica y el carácter intencional, teleológico y de intervención social que poseen, les dota de un estatus epistemológico diferenciado o, dicho en otros términos, de un *nicho conceptual genuino*, situado en la intersección de las tradiciones prácticas (componente empírico de la didáctica), las orientaciones curriculares (componente prescriptivo) y las aportaciones de teorías e ideologías más generales (fundamentos de la didáctica) (Porlán, 1998: 175).

Lo anterior relacionado con el tema que compete propiamente a este estudio (el *objeto de enseñanza*), lleva a recuperar y explicitar la idea que desde el inicio de este trabajo se ha presentado: el *objeto de enseñanza* se concibe como una construcción dinámica respecto a lo que enmarca la intencionalidad de lo que se ha de enseñar y su apropiada direccionalidad, y abarca tres planos referenciales: a) el sistema de operaciones interactivas, b) la situación comunicativa y c) la significación

³⁸ En este estudio, la situación se concibe como un entramado de cosas y circunstancias, que se identifican en un espacio y tiempo particular; es la forma como se disponen acciones relacionadas a un contexto determinado. Este concepto refiere a la estructura o las particularidades de algo, a la posición o estatus de los sujetos y a las condiciones que inciden en su desarrollo.

La *situación de enseñanza* conecta las interacciones y las circunstancias que derivan de ella con lo previsto para el acto pedagógico. Esta situación muestra la escena cotidiana en la que se funda el currículum, opera el acto pedagógico, y se tejen los vínculos personales entre docente, estudiantes y el contenido educativo.

como producción de signos; elementos esenciales que toman forma a partir de un contexto sociocultural específico para dar sentido al acto pedagógico-didáctico.

El sistema de operaciones interactivas (primer plano referencial), representa una organización dinámica que conjuga operaciones intencionales, interrelacionadas entre los miembros que conforman el colectivo en el aula y las dinámicas previstas para propiciar una situación didáctica que favorezca el aprendizaje. Lo interactivo como algo constitutivo de lo social, proporciona una imagen de quienes se involucran y comparten una red de signos y símbolos que los cohesionan; da cuenta de sus condiciones de socialización y el papel que asume cada sujeto en el grupo. Una condición necesaria en esta vinculación entre sujetos, es que hay un objeto (de saber) de intercambio que se expresa como mensaje, discurso, emociones, expectativas. Así, lo que se expone mediante la interacción, es lo espontáneo (inherente a la naturaleza de las actividades humanas) y una tendencia objetiva que rebasa la inmediatez de las acciones. Dicho sistema, se vincula directamente con todos los factores que se hacen presentes durante la vida cotidiana en el aula; es decir, aquí se manifiestan los contextos, las intenciones, los intereses, los deseos y los afectos de todos los que conforman ese colectivo particular que es el escenario áulico.

En la situación comunicativa (segundo plano), la enseñanza-aprendizaje se presenta como un proceso que trasciende el simple intercambio de mensajes, y se estructura a partir de una intencionalidad dirigida a la transmisión de información y a la construcción de saberes desde un referente o contenido escolar particular; donde lo que se promueve a través del diálogo es la consolidación de operaciones intelectivas que puedan favorecer la construcción de conceptos, la modelación de actitudes y la creación de un clima afectivo y de interés para los involucrados en el acto pedagógico-didáctico. Dentro de este plano, se considera que las expresiones discursivas que tienen lugar dentro del aula, son fundamentales para explorar el modo en que se producen las experiencias formativas y los discursos que las sostienen dentro de una dimensión colectiva. Lo que ha de tomarse en cuenta es que, lo que se produce, constituye un sistema de símbolos y signos que permite

formas de articulación interpersonales en situaciones específicas. La comunicación por tanto, se convierte en una acción que da paso al intercambio de subjetividades, y que, ineludiblemente, forma parte de la interacción y de lo educativo. Al contemplarse este plano en la conformación del *objeto de enseñanza*, ésta, rebasa cualquier reduccionismo teleológico-didáctico y técnico-instrumental, es decir, la enseñanza no se reduce a una mera exposición verbalística de datos ni al uso de técnicas, instrumentos y materiales consignados a propiciar un mejor aprendizaje. Por el contrario, el *objeto de enseñanza* ha de constituirse valorando a la comunicación como una condición *sine qua non* para el manejo de una relación didáctica, compleja y comprometida con las peculiaridades del entorno de los integrantes de un determinado colectivo escolar.

El plano que refiere a la significación como producción de signos (tercer plano), contempla, desde la base de los procesos de comunicación e interacción, la posibilidad de advertir al lenguaje como un elemento central en la producción de signos que denotan una función lingüística y cultural que adquiere sentido en un entorno educativo particular. Esta posibilidad, enriquecida desde una mirada semiótica, ha de plantear desde la finalidad de la didáctica, para prever y conducir el acto pedagógico-didáctico, una serie de relaciones (y funcionalidad) entre diversos tipos de signos (verbales, icónicos, gestuales, etcétera), contenidos académicos y métodos, para promover representaciones simbólicas que favorezcan el aprendizaje.

Esta triada de planos referenciales, ha de configurar al *objeto de enseñanza*, articulando necesariamente, un saber pedagógico construido desde el enfrentamiento directo con todos los participantes del colectivo que integran el escenario áulico (lo que implica el reconocimiento de su entorno sociocultural); es desde este momento y este lugar, que se considera que dicho objeto da razón de ser y sentido a lo que ha de desarrollarse como práctica docente o práctica de enseñanza.

Desde esta aproximación que define los planos referenciales, el *objeto de enseñanza* se constituye en el eje rector para promover aprendizajes relacionados

con contenidos educativos explícitos vinculados a necesidades y requerimientos no explícitos, donde la naturaleza de la materia a enseñar, la historia personal del docente y las condiciones comunicativas y de interacción en las que se produce el acontecimiento educativo, marcan la pauta para definir el rumbo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Titone, 1986).

Esta perspectiva que enmarca la conformación del *objeto de enseñanza*, plantea un plano especulativo y otro operativo, que pueden ayudar a situar la construcción de una plataforma proyectiva en la práctica docente o de enseñanza, y que necesariamente ha de estar en consonancia con las características del entorno que enviste al escenario áulico. Dicho *objeto de enseñanza* no puede ser ajeno a las situaciones de la vida concreta, cotidiana del aula, donde la realidad se recorta como vivencia particular de un grupo escolar; es decir, se construye a partir de las interacciones de sujetos históricos que conforman una comunidad singular, ámbito en el que se resignifica un saber disciplinar (didáctico), tanto en el docente, como en los estudiantes, a partir de la exposición de sus subjetividades. Ello lleva a estimar que, educar no es una idea arquetípica, sino una historia de complejas prácticas sociales, donde se producen discursos e interpretaciones que propician la construcción de subjetividades.

Finalmente, la propuesta que aquí se esboza, sostiene que el *objeto de enseñanza* no se sitúa como una guía para el hacer, sino que posiciona una praxis de los actores que en ella intervienen, y se constituye en un condensador de procesos sociales y de procesos de subjetivación. De esta manera, se dirige a la creación y recreación de esquemas de pensamiento (conceptos, creencias, supuestos, valores) que guían a los docentes en su acción profesional (Ferreiro, 2005).

El *objeto de enseñanza*, ha de orientar sus fines a hacer deseables los conocimientos y habilidades requeridos en un particular proceso educativo, y, también, ha de ayudar a perfilar las acciones que promuevan una experiencia futura, enriquecedora del mundo simbólico del lenguaje particular en una disciplina académica.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA NORMAL EN MÉXICO

Desde el inicio de este trabajo, se ha hecho referencia a una serie de elementos que se encuentran presentes en el curriculum de la Escuela Normal; sin embargo, en este apartado, se estima pertinente, presentar con detalle algunos de los puntos centrales que definen la formación profesional de docentes, y que se sitúan como articuladores necesarios para valorar la construcción semiótico-discursiva que da lugar a la conformación del objeto de enseñanza.

2.1 La formación docente

A partir de la idea de que la práctica docente o práctica de enseñanza incorpora una serie de actividades y operaciones organizadas, interrelacionadas y definidas bajo un propósito específico de aprendizaje, es innegable que dicha práctica precisa contar con una serie de elementos, de carácter teórico-metodológico, que respalde, oriente y dirija las acciones encaminadas a la enseñanza. Esta práctica implica conocimientos, habilidades y capacidades desarrolladas para la orientación de un proceso de aprendizaje y la resolución de una serie de problemas o de situaciones que se suscitan en un espacio educativo determinado; frente a esto, el docente requiere una serie de principios pedagógico-didácticos que le permitan conducir, controlar, dirigir los procesos y los efectos esperados en el aprendizaje. Ello hace necesaria una formación encaminada a la preparación del ejercicio de quienes desempeñan la tarea de enseñanza.

En este sentido, la formación de quienes se dedican a la enseñanza, demanda estar dirigida a la preparación teórico-práctica de las acciones del docente, para dotarlo de herramientas y habilitarlo en la aplicación de postulados pedagógico-didácticos que se han de traducir en el desarrollo de un pensamiento científico y una actitud crítica y reflexiva sobre los procesos educativos. Esta formación sin duda, no puede

obviar que la práctica docente necesita conducir de manera acertada el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también requiere de estrategias de apropiación de la propuesta curricular que se ha de poner en práctica, así como traducir los lineamientos institucionales y las necesidades educativas en propuestas y posibilidades de transformación de los sujetos.

Un docente no se forma solo, frente al concierto de demandas y necesidades expuestas a partir de los cambios sociales, económicos y políticos de la época actual, no es suficiente contar con herramientas de orden teórico-metodológico para operar la práctica de enseñanza; requiere de conocimientos, desarrollar habilidades para entender y enfrentar las circunstancias contextuales desde las cuales se efectúa dicha práctica, así como enfrentar y construir (a partir de las exigencias de las nuevas políticas educativas) el *objeto de enseñanza* que ha de situarse como eje rector de su labor educativa. Frente a esto, en la actualidad, la formación docente ha cobrado fuerza a partir de procesos institucionales dirigidos a la consolidación de las plantas docentes que atienden las acciones formativas en los diferentes niveles educativos, con la intención de mejorar las prácticas de enseñanza y desarrollar competencias en los profesores que los lleven a la resignificación de su ejercicio docente.

Dicha intención no ha sido cubierta en su totalidad, si se analizan los resultados logrados en relación con los índices de calidad en la educación y los bajos índices de aprovechamiento de los alumnos, es posible plantearse la hipótesis de que los programas de formación docente llevados a cabo, no han logrado dotar de herramientas suficientes ni desarrollar todas las competencias requeridas en los profesores. Por un lado, es necesario revisar las estrategias seguidas en esta formación de docentes (como procesos institucionales), y por el otro, es pertinente reflexionar sobre las exigencias de los nuevos discursos educativos.

Los reportes de investigación sobre procesos de formación docente durante la última década, se identifican con una fuerte tendencia hacia el desarrollo de habilidades en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como habilidades para la conducción de los procesos de enseñanza-

aprendizaje tendientes a desarrollar competencias desde un enfoque constructivista, donde lo que se resalta es la necesidad de crear conciencia sobre el dominio de aspectos técnico-instrumentales para dirigir el aprendizaje y la función que cumple el docente como mediador . Por otro lado, uno más de los aspectos que se enfrentan en estos procesos de formación docente, es lo relacionado con la cultura de género y la apertura a un multiculturalismo que se encuentra presente en las actuales políticas educativas.

Esta reflexión, posibilita observar que los procesos de formación docente se encuentran en un contexto validado a partir de la nueva política educativa y sus estrategias se ubican en el concierto de la serie de procesos institucionales que han cobrado fuerza como parte de una demanda mercantilista, más que de una necesidad de formación académica sólida, sobre todo en el ámbito teórico-epistemológico que dote de elementos pedagógico-conceptuales para enfrentar las prácticas de enseñanza. Dicho contexto necesita ser analizado y significado a partir de las actuales circunstancias políticas, económicas y sociales, por lo que, coincidiendo con Pérez Arenas:

Todo esto se halla inscrito dentro de lo que se ha denominado como un contexto de crisis estructural generalizada, en el que la globalización, el neoliberalismo y el desarrollo científico y tecnológico que vivimos, se debaten entre lo que para algunos representa el agotamiento y para otros la agudización de una estructura histórica: la Modernidad; por ahora es difícil reconocer la dirección final de todo este proceso (2007: 169).

La cita anterior permite reconocer que, si bien existe una lógica de mercado, ésta no es ajena a los programas de formación docente, además de que se incorporan diversos intereses y demandas institucionales no sólo del ámbito educativo, sino también laboral. Todo ello enmarcado en lo que ya se ha mencionado como parte de una política educativa que pretende validar procesos que formen y den continuidad a las prácticas educativas escolares en el Sistema Educativo Nacional.

Más allá de este ámbito institucional, político y laboral que define las intencionalidades de la formación profesional de docentes, un análisis pedagógico centrado en las posibilidades del curriculum dirigido a este campo, así como de las

concepciones que guían la práctica docente en nuestro país, no puede dejar pasar por alto lo siguiente:

Las comprensiones y explicaciones del significado o significados de la práctica docente, están dadas por la interacción de factores intervinientes en diferentes escenarios formativos, en donde no es posible separar los valores y su influencia frente a los problemas, la teoría, la acción y los métodos de análisis (Reyes, 2012: 79).

Con base en lo anterior, se estima que el estudiante que se forma en el campo de la docencia, conforma un discurso y unos saberes construidos y articulados en la interacción social.

Desde el ámbito particular que incumbe a este estudio, la formación docente profesional se ubica desde su nivel inicial, como una finalidad que compete directamente (aunque no de manera exclusiva) a la Escuela Normal. Un punto central para comprender lo que se articula dentro del proyecto curricular en este espacio institucional, es la revisión de lo que se concibe como *formación docente*.

La formación es una dinámica de desarrollo personal «y profesional en nuestro caso»³⁹ que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus capacidades, sus recursos y no es para nada evidente que esta dinámica, estos descubrimientos, estas transformaciones sean producidos principalmente por la escuela o por los aprendizajes escolares (Ferry, 1990: 96).

La idea anterior, resalta la posibilidad dinámica de un proceso de desarrollo de los sujetos desde una condición personal; sin embargo, no puede excluirse la condición institucional, externa a las aspiraciones y expectativas de los sujetos que han de integrarse a un proyecto formativo en la docencia. En este estudio, particularmente se exalta esta condición de desarrollo personal (no sólo académica-oficial) desde la perspectiva socioantropológica y semiótica que se aborda, dado que:

Cualquiera que sea el marco institucional de formación, el contenido propuesto (o impuesto), el método utilizado, basta con que la situación 'autorice' la mirada sobre la experiencia vivida (sin por otra parte renunciar al objeto, al contenido) para que se plantee la problemática existencial personal. Esta problemática está ahí,

³⁹ Los corchetes se agregan en este trabajo.

siempre presente, en espera de revelarse. Está dispuesta a dominar la situación al menor signo. No es posible ignorarla (Honoré, 1980: 25).

Puede referirse entonces, que la formación docente generalmente es pensada como una actividad que se desarrolla con base a ciertas propuestas o propósitos institucionales, concretados en un curriculum académico; proyecto formativo que no puede ser ajeno a ciertas condiciones, lugares, tiempos y requerimientos sociales. El conjunto de acciones que se prevén y se emprenden para la formación docente, constituyen una tarea intencional en la que los sujetos juegan un papel crucial como agentes propiciadores de su propia formación, aunque insertos en una estructura social determinada. Desde esta condición, se puede sostener que la formación docente constituye una práctica social que tiene relación directa con la constitución del propio sujeto.

[. . .] la formación es precisamente la reflexión acerca de sí mismo, asumiéndose como objeto de conocimiento y de transformación [...] alude a los diferentes momentos por los que ha transitado el sujeto en formación y que fueron vividos con mayor o menor conciencia, pero que permanecen como soporte para articulaciones posteriores, abriendo o cerrando posibilidades de desarrollo, como situaciones a las que jamás se puede renunciar, pero que son susceptibles de ser resignificadas permanentemente [...] La formación siempre está ligada a un proyecto (Reyes, R., 1993: 4-5).

La formación profesional docente en su nivel inicial, que compete a la Escuela Normal, está referida a un primer nivel de acercamiento a la profesionalidad en la práctica de enseñanza, es decir, como el espacio central en el que los sujetos interesados en ejercer esta práctica, puedan formarse de manera regular y sistemática para atender las necesidades de formación en la Educación Básica⁴⁰. Este proyecto se concretiza en el Plan de Estudios 1997 (correspondiente a la

⁴⁰ La idea de caracterizar y describir dentro de este espacio de una manera general a la formación docente inicial, tiene su base en el carácter nacional de estos estudios profesionales, en virtud de que debe responder a las finalidades y contenidos que la legislación educativa asigna a la Educación Básica. Por ello, "La formación común y nacional de los profesores se concentra precisamente en la consolidación de habilidades intelectuales y competencias profesionales que les permiten conocer e interpretar las principales características del medio, su influencia en la educación de los niños, los recursos que pueden aprovecharse y las limitaciones que impone; este conocimiento será la base para adaptar los contenidos educativos y las formas de trabajo a los requerimientos particulares de cada región" (SEP, Plan de Estudios 1997: 38).

generación observada durante esta investigación), mismo que concentra un curriculum para la formación de docentes en Educación Primaria.

Dicho plan puntualiza su carácter y sentido formativo a partir de un Perfil Profesional que enfatiza el desarrollo de competencias dirigidas a una racionalidad crítica y reflexiva, que redunden en un aprendizaje permanente, a partir tanto de la experiencia que se obtenga en actividades de prácticas pedagógicas como del estudio sistemático en la Escuela Normal.

Todos los rasgos del perfil de egreso, están estrechamente relacionados y no son exclusividad de contenidos específicos de ciertas asignaturas, o de actividades diseñadas para tal fin, hay aspectos que se van consolidando en espacios de algunas de las asignaturas, otros que se aseguran en las prácticas escolares y otros mas, tienen sus posibilidades en el interés y motivación que despierte en el alumno, durante toda su formación en la escuela normal (Reyes, 2004: 133).

Para lograr estos rasgos deseables, el curriculum de la Licenciatura en Educación Primaria, contempla tres áreas de formación:

1. Actividades principalmente escolarizadas que se llevan a cabo en la Escuela Normal⁴¹. Esta área se encuentra integrada por 35 asignaturas de duración semestral, distribuidas a lo largo de los seis primeros semestres de la carrera.
2. Actividades de acercamiento a la práctica escolar, área integrada por seis cursos que se desarrollan paralelamente a las asignaturas escolarizadas durante los seis primeros semestres.

Mediante la observación y la práctica educativa bajo orientación, estas actividades asocian el aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela primaria. La actividad combina el trabajo directo en los planteles de primaria, con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas, que se realizan en la escuela normal (Plan de Estudios 1997: 51).

⁴¹ "Al considerar los estudios normalistas como formación inicial, se evita la saturación del plan de estudios con asignaturas que busquen cubrir las deficiencias de la formación previa o satisfacer las necesidades hipotéticas de formación que los egresados tendrán en el futuro; o bien, pretender, en un lapso breve de formación, abarcar de manera completa el conocimiento de una disciplina. En particular, se evita la inclusión de contenidos que atienden a la formación cultural general, en el entendido de que los contenidos de este tipo que sean importantes para comprender el proceso educativo están presentes en los programas de cada una de las asignaturas" (SEP, Plan de Estudios 1997: 39-40).

3. Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Estas actividades ocupan la mayor parte de la formación durante los dos últimos semestres de la carrera.

En ellos, los estudiantes se hacen cargo de un grupo de educación primaria, con la asesoría continua de un maestro tutor que será seleccionado por su competencia a partir de un perfil preestablecido, y con el apoyo y seguimiento del personal docente de la escuela normal (Plan de Estudios 1997: 52).

Dichas actividades son definidas como práctica pedagógica, abarcan la totalidad del tiempo de formación durante 7° y 8° semestre. Posteriormente a su jornada de práctica, los estudiantes deben asistir a la Escuela Normal “[. . .] para participar en un seminario en el que analizarán y valorarán su experiencia en el grupo a su cargo y definirán la planeación del trabajo en el período subsiguiente” (Idem).

La intención tanto de las actividades de acercamiento a la práctica escolar (observación), como las de práctica intensiva (pedagógica), es que los estudiantes se desenvuelvan en condiciones cercanas al trabajo real y que su estancia en la escuela de Educación Básica se convierta en una experiencia formativa, lo mismo que el análisis consecuente de dicha actividad.

En el análisis de este proceso de formación docente,

Se precisa el acotamiento del estudio [. . .] como escenario fundamental para estudiar el significado de la práctica docente, precisando que su proceso de significación transcurre al amparo de tres componentes críticos: lo académico-teórico que incluye los aprendizajes de contenidos cuyos conocimientos permiten al normalista integrar saberes proposicionales sobre diversos conceptos derivados de la investigación y la teorización formal sobre educación y en particular sobre la intervención educativa; el componente interactivo-socializante donde se ubican las experiencias sistematizadas en el trayecto formativo siguiendo las orientaciones y modelos de enseñanza y el aprendizaje de formadores y docentes titulares en las prácticas de enseñanza; y el componente reflexivo-investigativo, donde se incorporan experiencias de observación e indagación que promuevan comprensiones e interpretaciones sobre los procesos, sentidos e intenciones de las acciones ejecutadas [. . .] (Reyes, 2012: 7).

La formación docente, desde los postulados del Plan de Estudios 1997, dirige su atención de manera prioritaria al escenario donde se lleva a cabo la práctica

pedagógica, pues es en él donde los estudiantes normalistas interactúan, pueden accionar los diversos saberes pedagógicos que han construido, y donde cobran sentido, a partir del entorno educativo en el que se desenvuelvan, los significados y elementos constitutivos de la tarea de enseñanza.

2.2 El curriculum de la Escuela Normal La Salle

La Escuela Normal La Salle inició sus funciones en 1938; fue la primera institución dentro de este ámbito de carácter privado en nuestro país, fundada por la Comunidad de Hermanos de Escuelas Cristianas, en ese momento con el nombre de Escuela Normal Cristóbal Colón, mismo que se modificó en 1990, cuando se le asigna el nombre actual; hecho que coincidió con la creación de la Escuela de Ciencias de la Educación dentro de la Universidad La Salle que actualmente se encuentra ubicada en la colonia Condesa de la ciudad de México.

Esta institución está dedicada a impartir educación superior y es de inspiración Cristiana, creada por la Orden religiosa de los Hermanos Lasallistas, dedicados exclusivamente al ministerio de la educación (en todos los niveles) bajo el carisma de su fundador San Juan Bautista de La Salle, quien en el Siglo XVII fundó esta Orden en Reims, Francia, juntó a un grupo de maestros que seguían los preceptos de la religión católica y los preparó como docentes, con quienes formó un ministerio de educación dirigido a atender a la comunidad y seguir los preceptos del evangelio cristiano (Reflexiones Universitarias 18).

A partir de estos postulados, la Universidad La Salle a lo largo de su vida institucional, incorpora en su modelo educativo, una intencionalidad educativa sustentada en una *filosofía humanista-cristiana* dirigida a desarrollar todas las virtudes del ser humano, sin perder de vista su valor como persona. Dicha filosofía plasma los rasgos que definen su identidad, así como los objetivos que persigue y con los que justifica su presencia en la sociedad, misma que se expresa en su *Ideario* de la siguiente manera:

La Universidad La Salle, consciente de la trascendencia de las instituciones educativas de nivel superior, expresa en este Ideario su filosofía y los objetivos generales que propone para servir a la sociedad mexicana.

1. La Universidad La Salle, inspirándose en el Evangelio, cree en el hombre, imagen de Dios, y expresa con esperanza su fe en el esfuerzo creador del ser humano: en su propósito para instaurar la justicia y el amor; en su capacidad para dominar la naturaleza, y en su empeño por generar, difundir y conservar los valores.

2. La Universidad La Salle otorga prioridad a la formación integral del estudiante universitario, convencida de que a través de sus egresados es como podrá contribuir eficazmente a la transformación de la sociedad. Así su empeño se traduce en la realización plena de la persona humana, mediante la atención cuidadosa de todas y cada una de sus dimensiones.

3. La Universidad La Salle aspira a ser una fuerza viva, capaz de contribuir a la orientación de nuestra sociedad. Se esmera en preservar, difundir y acrecentar el patrimonio cultural de nuestra patria y de la humanidad entera. Se muestra atenta a las necesidades y exigencias de una sociedad en la que son indispensables muchos cambios para instaurar en ella una mayor justicia y lograr la paz.

4. La Universidad La Salle impulsa, dentro y fuera de sus muros, el genuino espíritu comunitario, solución al doble escollo del individualismo egoísta y estéril y del colectivismo despersonalizado. A través de ello, pretende que los universitarios alcancen su cabal estatura, dedicándose a propósitos comunes para superar sus intereses individuales y ejercer su libertad en la comunidad de ideales y de acción.

5. La realidad socioeconómica, política, cultural y espiritual de nuestro país, es un constante llamado al servicio. La Universidad La Salle, convencida de la responsabilidad y compromiso de quienes tienen el privilegio de realizar estudios universitarios, concibe la profesión como servicio a nuestros conciudadanos mexicanos menos favorecidos.

Este Ideario se ve reflejado en todos los currícula de la institución, hace hincapié en proporcionar conocimientos y procedimientos que sean útiles a los estudiantes para enfrentar su vida profesional, pero sobre todo, en la transmisión de herramientas que les ayuden a la comprensión de la realidad y la manera como deben integrar el saber para que encuentren las razones de su propia existencia. La formación que se ofrece es abierta a la totalidad de la cultura y a los requerimientos sociales de la época. Por ello, su curriculum integra además de los requerimientos específicos de

cada plan de estudios, una serie de ámbitos destinados a la formación integral que enmarca el Ideario Lasallista.

Curriculum Institucional de la Universidad La Salle

FORMACIÓN INTEGRAL DEL ESTUDIANTE					
Plan de Estudios de cada carrera (actividades complementarias curriculares y extracurriculares)	Proyectos interdisciplinarios (Créditos sociales)	Seminarios semestrales del Área de Humanidades con valor curricular (cursados durante la carrera)	Cursos de idiomas, computación, talleres de composición literaria, teatro, pintura y otros (Créditos culturales)	Programas de Educación Física y Actividades Deportivas (Créditos de educación física)	Convivencias y programas para la reflexión bíblica, moral, liturgia y servicios religiosos
* Dirección de la Escuela y/o Facultad * Coordinación Académica * Planta docente * Cuerpo de investigadores	Departamentos de: Acción Social Servicio Social Interdisciplinarios	Departamento de Humanidades	* Centro de Multimedia * Centro de Idiomas * Centro de Computación * Extensión Universitaria * Casa de la Cultura	Departamento de Educación Física	Departamento de Pastoral Universitaria
Atención a la formación técnico-profesional	Atención a la formación social	Atención a la formación humanística	Atención a la formación cultural	Atención al desarrollo físico	Atención al desarrollo espiritual

La pedagogía lasallista que sustenta su modelo educativo tiene como características:

- ❖ Se centra en las personas, sus necesidades, su carácter, su comportamiento, su futuro, y sobre todo, su dimensión trascendente.
- ❖ Es participativa, involucra la responsabilidad de la escuela en las diversas actividades académicas y religiosas.

- ❖ Es global, se prepara a los estudiantes para la vida profesional, se les cultivan las buenas costumbres, el desarrollo de buenos hábitos y se les forma sólidamente en una doctrina humanista.
- ❖ Propicia un ambiente relacional significativo, de acogida, acompañamiento, respeto, buen ejemplo, corrección y afecto mutuo.
- ❖ Plantea el esfuerzo del trabajo y la disciplina para el progreso personal.

Esta pedagogía plantea una cosmovisión y un proyecto de hombre de su tiempo, iluminado por la utopía y el cristianismo; el proyecto educativo es la vía que le permite llegar al conocimiento de la verdad liberándolo de la ignorancia (Reflexiones Universitarias 18).


El curriculum de la Escuela Normal La Salle, recupera todos estos planteamientos y agrega al Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria estipulado por la SEP, algunos elementos de carácter formativo congruentes con la filosofía que encarna la institución.

Para la Normal La Salle en el seno universitario, el futuro Licenciado de Educación Primaria debe tener una clara conciencia de su función social como educador, debe poseer también una actitud crítica y reflexiva, debe actuar con profesionalismo, honradez y responsabilidad de sí mismo, con respecto a sus alumnos y en relación con la comunidad educativa y social donde desarrolle su ejercicio profesional; así lo señala el ideario Lasallista y el código de ética de esta profesión en las doce virtudes⁴² (Reyes, 2004: 29).

⁴² Las Doce Virtudes son obra de la inspiración filosófica cristiana de San Juan Bautista de La Salle, y han sido instituidas como parte de la formación de docentes:

1. La Gravedad: refiere a la modestia, decoro y buen orden, evita en su lenguaje la aspereza, la altanería y no es descortés con nadie.
2. El Silencio: es prudente y discreto en el uso de la palabra.
3. La Humildad: propicia la debida justicia, da a conocer lo que es el ser, combate la soberbia.
4. La Prudencia: permite conocer lo que se debe evitar y los medios legítimos y seguros con un fin laudable.
5. La Sabiduría: lleva a conocer las cosas según los principios más excelentes, obrando conforme a ellos.
6. La Paciencia: permite sobrellevar sin murmurar, con sumisión a la divina voluntad.
7. La Mesura: lleva a actuar con moderación, es discreta modestia.
8. La Mansedumbre: inspira bondad, clemencia y ternura.
9. El Celos: procura el buen ejemplo que acompaña todas las actividades del ser.
10. La Vigilancia: infunde diligencia y exactitud en el cumplimiento de los deberes.
11. La Piedad: lleva a cumplir dignamente los deberes del ser para con Dios.
12. La Generosidad: refiere a sacrificar voluntariamente los intereses personales a los del prójimo en conformidad.

Desde esta pretensión, la Escuela Normal La Salle, incorpora a su curriculum las normas establecidas por la SEP para la formación de docentes, así como los rasgos institucionales de la propia Universidad La Salle y estructura su plan de estudios de la siguiente manera:



PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE	SEXTO SEMESTRE	SEPTIMO SEMESTRE	OCTAVO SEMESTRE
BASES FILOSÓFICAS, LEGALES Y ORGANIZATIVAS DEL SEM.	LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO HISTÓRICO DE MÉXICO I	LA EDUCACIÓN EN EL DESARROLLO HISTÓRICO DE MÉXICO II	SEMINARIO DE TEMAS SELECTOS DE HISTORIA Y PEDAGOGÍA I	SEMINARIO DE TEMAS SELECTOS DE HISTORIA Y PEDAGOGÍA II	SEMINARIO DE TEMAS SELECTOS DE HISTORIA Y PEDAGOGÍA III	TRABAJO DOCENTE I	TRABAJO DOCENTE II
PROBLEMAS Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	MATEMÁTICAS Y SU ENSEÑANZA I	MATEMÁTICAS Y SU ENSEÑANZA II	CIENCIAS NATURALES Y SU ENSEÑANZA I	CIENCIAS NATURALES Y SU ENSEÑANZA II	ASIGNATURA REGIONAL II	SEMINARIO DE ANÁLISIS DE TRABAJO DOCENTE I	SEMINARIO DE ANÁLISIS DE TRABAJO DOCENTE II
PROPOSITOS Y CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	ESPAÑOL Y SU ENSEÑANZA I	ESPAÑOL Y SU ENSEÑANZA II	GEOGRAFÍA Y SU ENSEÑANZA I	GEOGRAFÍA Y SU ENSEÑANZA II	PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE		
DESARROLLO INFANTIL I	DESARROLLO INFANTIL II	NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	HISTORIA Y SU ENSEÑANZA I	HISTORIA Y SU ENSEÑANZA II	GESTIÓN ESCOLAR		
ESTRATEGIAS PARA EL ESTUDIO Y LA COMUNICACIÓN I	ESTRATEGIAS PARA EL ESTUDIO Y LA COMUNICACIÓN II	EDUCACIÓN FÍSICA I	EDUCACIÓN FÍSICA II	EDUCACIÓN FÍSICA III	EDUCACIÓN ARTÍSTICA III		
ESCUELA Y CONTEXTO SOCIAL	INICIACIÓN AL TRABAJO ESCOLAR	OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE I	EDUCACIÓN ARTÍSTICA I	EDUCACIÓN ARTÍSTICA I	FORMACIÓN ÉTICA Y CÍVICA EN LA ESCUELA PRIMARIA II		
			ASIGNATURA REGIONAL I	FORMACIÓN ÉTICA Y CÍVICA EN LA ESCUELA PRIMARIA I			
			OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE II	OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE III	OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE IV		

TALLER DE MICROENSEÑANZA	MEDIACIÓN DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS COGNITIVAS BÁSICAS	MEDIACIÓN DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS COGNITIVAS SUPERIORES	MEDIACIÓN DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS
--------------------------	--	---	--

OPTATIVA I	AUTOCONOCIMIENTO	EXISTENCIA Y VALORES	OPTATIVA II	ÉTICA PROFESIONAL	OPTATIVA III
------------	------------------	----------------------	-------------	-------------------	--------------

VALORES Y CULTURA MEXICANA

- ASIGNATURAS ESCOLARIZADAS.
- ASIGNATURAS DE ACERCAMIENTO A LA PRÁCTICA.
- ASIGNATURAS DE PRÁCTICA INTENSA.
- ASIGNATURAS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA.
- ASIGNATURAS CO-CURRICULAR DE HUMANIDADES.

Las asignaturas co-curriculares optativas que se integran a este plan de estudios 1997 son: La Dimensión Humana, Psicología de la Personalidad y Autoconocimiento, Sociedad y Comunidad, Valores y Vida, Ética Profesional, Cristo en la Actualidad, Comunidad y Compromiso Cristiano, y Educación y Humanismo.

La formación profesional de docentes en la Escuela Normal La Salle, enfatiza en su curriculum, una perspectiva Humanista que deja ver el valor que se otorga a la persona como elemento sustancial de su finalidad educativa, y a la comunidad como su centro de desarrollo. Ambos aspectos, son promovidos en la institución durante toda la formación profesional y cobran sentido de identidad y significación sobre todo durante la realización de las prácticas profesionales de los estudiantes.

2.3 El papel de las prácticas pedagógicas en el curriculum de formación del estudiante normalista

Una vez enmarcado el contexto general de la formación docente inicial en la Escuela Normal, y como parte de la reflexión sobre dicho proceso formativo, es importante ubicar el sentido que el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997 asigna al área destinada a las prácticas.

El plan de estudios de educación normal reconoce a la escuela primaria como un espacio indispensable para la formación del maestro. Las actividades de observación y de práctica que los estudiantes normalistas realizan en ella les permiten conocer las condiciones reales del trabajo docente, de modo que las estancias en la escuela se convierten en experiencias formativas que propician el desarrollo de habilidades y competencias para la enseñanza, la sensibilidad para apreciar la complejidad de la vida diaria escolar y la madurez para encontrar el sentido de la profesión para la cual se forman los nuevos maestros.

[. . .] El plan de estudios establece, además, espacios curriculares específicos –del primero al octavo semestres- destinados a organizar, programar y conducir las observaciones y las prácticas en la escuela primaria, asegurando el acercamiento sistemático al trabajo en el aula, al ambiente y al entorno escolares. Estos espacios proporcionan a los estudiantes una visión integral de la escuela sustentada en cinco ejes de análisis:

- a) Las condiciones y la organización del trabajo en la escuela.
- b) Las estrategias de enseñanza de los maestros en el aula.
- c) La interacción y la participación de los alumnos en la clase y las escuelas.
- d) La circulación y el uso de los materiales y recursos educativos.
- e) Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad.

El acercamiento al trabajo docente en condiciones reales es continuo y gradual. [. . .]

Las observaciones y las prácticas escolares que se realizan en diferentes momentos cumplen su función formativa cuando son objeto del análisis individual y colectivo, así como de la reflexión informada de lo que ocurre en las aulas y en la escuela. El análisis es inseparable de esas actividades porque, justamente, otorga sentido a la estancia en las escuelas primarias como elemento indispensable en la formación de nuevos profesores (63-64).

Una condición básica que señala el curriculum de la Escuela Normal, es el reconocimiento de las prácticas (de acercamiento y en condiciones reales de trabajo) como un espacio formativo del futuro docente, no sólo en el sentido técnico-instrumental para propiciar ciertas habilidades didácticas, sino también desde el propósito de dar congruencia a lo que su modelo constructivista implica: que el estudiante sea constructor de su propio conocimiento a partir de la experiencia directa con su objeto de aprendizaje. El espacio curricular destinado a las prácticas,

plantea un acercamiento al trabajo en el aula de Educación Primaria de manera gradual, se inicia con observaciones, se dirige a la elaboración y aplicación temporal de propuestas didácticas (con contenidos escolares específicos), y posteriormente, culmina el proceso de formación con una participación directa (intervención educativa) del estudiante normalista frente a grupo durante todo un ciclo escolar. Este último proceso se lleva a reflexión y análisis en las aulas de la Escuela Normal, toma en cuenta sugerencias y cuestionamientos específicos expuestos en los programas de las asignaturas escolarizadas, con la finalidad de que la reflexión no sea improvisada y se favorezca una disertación sustentada.

La práctica docente como concepto abstracto, complejo y compuesto, precisa en las escuelas normales experiencias cotidianas de los estudiantes normalistas en la formación inicial, su accionar permite integrar diversos saberes que la explicitan y delimitan y, aunque el concepto de práctica docente pueda ser descrito y avalado desde un planteamiento de la teoría educativa, éste sólo cobra sentido cuando el estudiante construye su propio significado, lo expresa, comprende y defiere de otros tipos de prácticas (Reyes, 2012: 38).

El planteamiento anterior, cobra sentido de acuerdo con Tardif (2004), cuando señala que la naturaleza del saber docente sólo debe comprenderse en relación directa con las condiciones que estructuran la práctica educativa, donde el diálogo es marcado por las interacciones lingüísticas y el discurso que genera puede propiciar aprendizajes a partir de las demandas, necesidades y exigencias de un grupo escolar en un entorno específico. De esto se desprende que, aprender sobre la enseñanza, sólo es posible como un proceso de co-construcción de la realidad entre docente y estudiantes; el sentido de los dilemas que enfrenta la práctica de enseñanza, se sitúa en el centro de las interacciones cotidianas en el aula, “[. . .] ese «cara a cara» no es rígido; puede asumir diversas formas y modulaciones, de acuerdo con las finalidades deseadas por los actores y sus perspectivas sobre la situación” (Tardif, 2004: 134).

Asimismo, siguiendo a Fierro, Fortoul y Rosas (1999), al situar al docente como “sujeto” no se le puede concebir como individuo aislado, pues al formarse en la profesión de enseñanza, lo hace dentro de la trama del espacio áulico, y dentro del grupo de docentes, donde se da una discusión de confrontación y de estudio, la

referencia en el saber que se construye estará siempre dirigida al actuar del docente en su relación con otros (sean estudiantes del colectivo escolar donde ejerce su práctica de enseñanza, sean sus compañeros estudiantes normalistas, o sean los profesores-tutores con los que analizan y reflexionan su experiencia formativa).

Al respecto, las autoras mencionadas, puntualizan en su estudio, cuatro conceptos que se recuperan en este trabajo para dimensionar el papel de las prácticas pedagógicas en la formación de docentes: 1) La práctica educativa (pedagógica en este trabajo), es vista como una práctica situada en el seno de ciertas relaciones (por ejemplo: entre sujetos participantes en el acto educativo, en relación con el contexto de cada participante, en relación con el entorno que circunscribe al proceso de enseñanza-aprendizaje). 2) El diálogo como posibilidad de formación (incluye la viabilidad de llegar a consensos, es un encuentro que exige aprender a escuchar, a tomar decisiones, a saber hablar y callar de manera oportuna). 3) La investigación como posibilidad o como una vía de formación. 4) La práctica tiene un margen de acción (se delimita a partir del entorno del salón de clase y de la escuela en la que se opera, no posee una libertad total ya que depende de las determinantes sociales, políticas, económicas, etcétera, que la contextualizan).

Desde esta perspectiva, el papel de las prácticas pedagógicas dentro del curriculum de la profesionalización docente, se caracteriza por ser un elemento sustancial dentro de la formación de los estudiantes normalistas; tomando en cuenta lo que el Informe Dellors indica: “La fuerte relación que se establece entre el docente y el alumno es la esencia del proceso pedagógico”, ello advierte que es en el trabajo directo en el aula, donde se conjugan diálogo e interacción entre docente y estudiantes, donde se halla la posibilidad de alcanzar una meta educativa en la escuela. Lo que se enfatiza es lo cotidiano, lo que realizan los sujetos involucrados en el acto educativo, donde “La clave está en la práctica, la acción intencional objetiva vista en sus productos de significación” (Bazdresch, 2000: 15).

CAPÍTULO III

SEMIÓTICA Y EDUCACIÓN

Al inicio de este trabajo se señaló el interés y la importancia de realizar un estudio sobre la producción semiótico-discursiva en la formación profesional de los estudiantes normalistas, con la finalidad de analizar la trama simbólica que se hace presente en la conformación del objeto de enseñanza. Aspecto cuya relevancia está no sólo en la articulación del discurso contenido en el curriculum de su formación y en la incorporación de saberes pedagógicos que hagan los estudiantes a través de sus prácticas pedagógicas, sino también, de la significación que den a la práctica docente y al sentido que confieran a su labor de enseñanza en un entorno escolar específico.

La perspectiva teórico-metodológica seguida en este estudio, advierte que el significado de la práctica docente que construyan los estudiantes normalistas, se convertirá en la herramienta cognoscitiva que les permita orientar e interpretar su acción educativa. Ello sugiere la presencia de referentes diversos, desde el bagaje conceptual y sociocultural de los estudiantes como sujetos, hasta las características peculiares del entorno sociocultural en el que se signifiquen sus prácticas; ambos aspectos se posicionan como un elemento sustantivo para descifrar el sentido que cobran los significados construidos durante el acto pedagógico-didáctico.

En este sentido una característica importante del significado es reconocerlo como la forma en que el sujeto representa la realidad y esto lo convierte en constructo intelectual que se pone en juego en la forma de producir las diversas conductas y acciones. El significado entonces tomará entidad en la forma de actuar de los sujetos y en la forma de enunciarlo discursivamente desde todas sus especificidades, demarcaciones y connotaciones (Reyes, 2012: 38).

Se advierte entonces que, en la formación de los estudiantes normalistas existe un entramado simbólico que se nutre de la significación sociocultural y del sentido que se asigna a la práctica docente. A partir de ello, se reconoce que la práctica educativa a través de la cual se forman, se constituye en una actividad compleja y

azarosa que comprende dos dimensiones: una institucionalizada que responde a los lineamientos de una tradición estructurada, y otra, que emerge ante las situaciones únicas e irrepetibles que configuran la vida del aula, y que obligan a los futuros docentes a recurrir a una serie de experiencias y saberes pedagógicos que se tornan al mismo tiempo en elementos de su formación. Frente al reto de captar y analizar el escenario simbólico en el que esta formación se efectúa, se ha considerado a la Semiótica como una posibilidad de interpretación en el aula.

3.1 Entramado simbólico en la práctica docente

La tarea central de esta investigación se ha dirigido a escudriñar el entramado simbólico que da lugar a la conformación del objeto de enseñanza, a partir de la práctica docente en su hacer cotidiano en el aula, como línea central en la formación de los estudiantes normalistas; para ello, metodológicamente se han recuperado los planteamientos centrales de la filosofía del conocimiento de Peirce, para abordar desde su perspectiva semiótica los constituyentes sígnicos que den pauta a reconocer lo constitutivo de nuestro objeto de estudio.

Dentro de este trabajo, se parte de situar a la *Semiótica*⁴³ como una teoría de los signos; como el propio Peirce la ve, como una filosofía de la significación o filosofía de la semiosis; es decir, como una herramienta que deriva un pensamiento lógico para analizar las relaciones sígnicas y posibilitar una interpretación ilimitada (semiosis).

La teoría de Peirce se plantea de entrada como una teoría del conocer: todo lo que conocemos o pensamos es conocido o pensado por medio de signos. Y si el signo es la unidad elemental del acto de conocer, entonces una teoría del signo es una disciplina filosófica que puede explicar e interpretar el dominio total del conocer humano (González, 1997: 8).

⁴³ La palabra semiótica deriva del término griego *semeiotikos*, que significa un interpretador de signos.

Con base en el planteamiento anterior, se advierte que, el acto educativo, y por consiguiente la práctica docente o de enseñanza, y el objeto que le da sentido y la orienta, no son ajenos a esta posibilidad de estudio para revisar e interpretar los signos y las diferentes relaciones que generan. Esto permite ubicar de entrada, que todo lo que tiene que ver con lo humano, se encuentra constituido y representado por signos, lo que deriva de ello (como lo educativo), por tanto, presenta a su vez, una estructura y funciones sígnicas susceptibles de ser estudiadas e interpretadas. Esta posibilidad de interpretación lleva a estimar por un lado, que existe una diversidad de signos que estructuran o se manifiestan en lo humano; por el otro, que dichos signos son vitales en la existencia de los sujetos pues subyacen en todas las formas de comunicación e interacción, lo cual sugiere la necesidad de analizarlos dentro del entorno sociocultural e histórico en el que están presentes.

Dado que los signos son diversos (y cambiantes), se requiere identificarlos desde una lógica dinámica, considerando su naturaleza, sus relaciones y funciones dentro del contexto en el que se dan y las prácticas en las que se hallan inmersos. De esta manera, es posible encontrar signos en: lo que se dice oralmente y por medio de la escritura, en los gestos, lenguaje corporal, música, dibujo, pintura, rituales, etcétera. Por tanto, se reconoce que en el objeto de estudio de la semiótica, además del conocimiento, está la identificación de diferentes tipos de signos no sólo lingüísticos. “Así pues, la semiótica trata sobre las herramientas, los procesos y los contextos de que disponemos para crear, interpretar y comprender significados de muchas maneras diferentes” (Hall, 2007:5).

A partir de esta perspectiva, afrontar el estudio de la producción semiótico-discursiva en el aula para caracterizar el proceso de constitución del objeto de enseñanza, lleva necesariamente a recuperar las ideas de Peirce, cuando señala que todo lo real es susceptible de conocerse, y el proceso de creación del conocimiento se funda de manera semiótica, pues éste muestra a través de signos la forma en que se construye el pensamiento, cuya viabilidad está en la interacción del sujeto con otros, y de las relaciones que establecen los signos acordados,

negociados o instituidos entre ellos, y la posibilidad de significar más allá de la experiencia inmediata.

Para lograr esto, se recupera de manera fundamental la idea de Peirce sobre signo y su propuesta de categorías para explicar las relaciones sýgnicas, lo cual enfatiza no sólo el estudio del discurso, del lenguaje en su estructura formal, sino también su relación con los objetos designados, sus usuarios y su función en el proceso de conocimiento.

Para Peirce, pensar es un proceso lógico que es posible a partir de inferencias; esto es, establecer relaciones lógicas entre lo que se nombra y el conocimiento preexistente de eso que se nombra (conformación de un concepto), esto implica un acuerdo sobre algo que puede ser considerado un objeto que se expone en forma común para otro u otros. “[. . .] todo nuestro pensamiento y conocimiento se da por signos. Por consiguiente, un signo es un objeto que, por una parte, está en relación con su objeto y, por la otra, con un interpretante. [. . .] (Peirce, 1987: 117).

En este sentido, su obra semiótica está dirigida al estudio de los signos, a sus relaciones y a su correspondencia con los tipos de signos⁴⁴ (íconos, índices y símbolos) con los que se relacionan y expresan los sujetos, a partir de una imagen global de todos los elementos que se hacen presentes y que dan origen a los sentidos y los significados que se elaboran durante la interacción social.

Desde esta perspectiva puede entenderse que:

Un signo o Representamen es algo que tiene lugar para alguien de algo bajo alguna relación o en virtud de algo. Se dirige a alguien; es decir, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o quizás un signo más desarrollado. A ese signo que crea yo le llamo el Interpretante del primer signo. Ese signo ocupa el lugar de algo, de su Objeto. Ocupa el lugar de ese Objeto no bajo cualquier relación, sino por referencia a una clase de idea que he llamado alguna vez el Fundamento del Representamen (Peirce, 1987: 33).

⁴⁴ En relación al interpretante, se recupera la idea de tres clases de signos: 1. Aquellos que son interpretables en pensamientos u otros signos del mismo tipo en series infinitas. 2. Aquellos que son interpretables en experiencias reales. 3. Aquellos que son interpretables en cualidades de sensaciones o apariencias (Peirce, 1987).

Lo anterior lleva a plantear que un signo sólo puede existir en relación con la posibilidad de que exista un interpretante mental, que puede otorgar cualidades y significados a los signos que expresa, que usa y que crea. La función de los signos está dirigida a hacer eficientes las relaciones (entre los sujetos), a partir de establecer un hábito o una regla general que permite usarlos cuando se les requiere (cuando hay comunicación); por tanto, el signo es dependiente de su representación en el sujeto-interpretante. Pero lo importante no es sólo el estudio de los signos, sino el reconocimiento de sus relaciones; para ello, Peirce establece tres categorías que implican una estructura lógica para su comprensión:

- a) Relaciones de Primeridad: que dan lugar al signo (Representamen).
- b) Relaciones de Segundidad: que rigen al Objeto.
- c) Relaciones de Terceridad: que rigen al Interpretante⁴⁵.

La comprensión de estos tres tipos de relaciones es posible a través de una lógica abductiva o lógica de la conjetura, la cual dirige a la acción intelectual (mente, pensamiento). “La Abducción consiste en el proceso de formar hipótesis explicativas. Constituye la única operación lógica que introduce una idea nueva; [. . .]” (Peirce, 1978: 36). Desde esta lógica un signo representa una cosa para alguien, para un intérprete, esa representación se convierte en la mediación del objeto que se representa, es decir, es lo que conecta al objeto con el interpretante.

Toda comunicación e interacción entre los sujetos implica la existencia de signos, una puesta en común de acuerdos; cuando los signos se convierten en una regla general (para un grupo de sujetos) se origina el establecimiento de los símbolos. “[. . .] los símbolos son la urdimbre y la trama de toda investigación y de todo

⁴⁵ En su propuesta de relaciones categoriales de los signos, Peirce (1987) establece que en las relaciones de primeridad se halla un *qualisigno* (que refiere a la cualidad), un *sinsigno* (que enfatiza la existencia «de algo»), y un *legisigno* (que lo convierte en ley). En cuanto a las relaciones de segundidad, advierte la presencia de las figuras que toma el signo como *ícono* (alude a una copia «de la realidad o del objeto»), *índice* (que apunta a la existencia de algo) y *símbolo* (que representa una generalidad). Finalmente, en las relaciones de terceridad, señala el *rema* (es lo que consigna el término o imagen), el *dicente* (que es la proposición que da sentido a la existencia), y el *argumento* (que da paso a la conclusión «el sentido o significación de algo»).

pensamiento, y que la vida del pensamiento y de la ciencia es la vida inherente a los símbolos; [. . .]” (Peirce, 1987: 7). Lo simbólico desde esta perspectiva cobra sentido de generalidad, de convencionalidad y da paso a la argumentación de las costumbres. El símbolo remite a formas habituales de pensar, de sentir, de actuar; expresa continuidad y aceptación, codifica y da coherencia a la construcción del sentido⁴⁶.

Un símbolo es un representamen cuyo carácter representativo consiste precisamente en ser una regla que determinará su interpretante. Todas las palabras, frases, libros u otros signos convencionales, son símbolos [. . .].

Un símbolo es una ley, o regularidad del futuro indefinido. Su interpretante tiene que responder a la misma descripción; y lo mismo también el objeto inmediato completo, o significación. Pero una ley rige necesariamente, o «está encarnada en» individuos, y prescribe algunas de sus cualidades [. . .] (Peirce, 1988: 154).

Los símbolos operan en forma simultánea de dos formas: una para preservar las normas que otorgan identidad al grupo, y la otra, para transformar dichas normas; esto confiere un carácter de temporalidad y advierte que los símbolos poseen un carácter dinámico; frente a esto Peirce señala:

Defino un Símbolo como un signo determinado por su objeto dinámico sólo en el sentido de que así se lo interpretará. De este modo, depende de una convención, un hábito o una disposición natural de su interpretante, o del campo de su interpretante «aquello de lo cual el interpretante es una determinación» (1987: 118).

El planteamiento anterior permite entender que los símbolos se convierten en generalidades con una capacidad referencial para lo que se nombra o se expresa, al mismo tiempo poseen una cualidad funcional, surgen y dan pauta a la vez, a una dinámica establecida en una condición colectiva. Se puede decir que, la significación de un símbolo posee la naturaleza de ley y de característica (propiedad), puede ser variante y transformable.

Un símbolo, [. . .] no puede indicar ninguna cosa particular; denota un tipo de cosa. No sólo esto sino que él mismo es un tipo y no una cosa singular. [. . .] Los símbolos crecen. Llegan a ser por desarrollo a partir de otros signos,

⁴⁶ Toda comunicación e interacción humana conlleva un sentido, y éste, se hace tangible a partir de los intereses expresados por los sujetos intervinientes en ese acto de reciprocidad; el sentido da soporte al acuerdo, a la posibilidad de aceptación del objeto que se muestra entre los interpretantes.

particularmente de íconos, o de signos mixtos que participan de la naturaleza de los íconos y de los símbolos. Pensamos sólo por signos [. . .] (Peirce, 1988: 157).

Un símbolo entonces, es un signo general, que pretende transmitir algo en acuerdo común con otros. Así pues, los símbolos se basan en hábitos que son generales, o que son parte de convenciones o acuerdos en una comunidad (o entorno determinado).

Desde esta condición de dinamismo que poseen los símbolos, es comprensible la caracterización que hace Peirce de los signos y sus relaciones, cuyas posibilidades de creación, recreación y uso, son factibles en el contexto de lo colectivo y donde se hacen viables las potencialidades de regularidad y de significación.

Esta apertura hacia la semiótica como posibilidad de estudio e interpretación de los procesos y sucesos que intervienen en el campo educativo, particularmente aquellos que se ubican de manera directa en el escenario áulico, y más concretamente en la conformación del objeto de enseñanza durante las prácticas pedagógicas de los estudiantes normalistas, conduce a reconocer como puntos de articulación para el ángulo de lectura que este enfoque teórico-metodológico se ha planteado, que, para Peirce, la creación del conocimiento implica inventar algo, descubrirlo, pero lo más importante es hacerlo significativo; ello requiere que se vivencien tres procesos lógicos: la deducción, la inducción y la abducción (forma lógica del pensamiento que exalta en su teoría); a esta última la considera como una forma lógica que fundamenta lo probable, es decir, donde es posible la realidad como una creación de la mente, como expresión del pensamiento. Señala que la mente opera a través de signos y que la significación (semiosis) es sólo el punto culminante de un proceso de conocimiento.

En este sentido, y acorde con los planteamientos de Vygotski, pensamiento, aprendizaje y acción, son tres elementos que se articulan en la producción del conocimiento, y que necesariamente se vinculan con el lenguaje.

La mirada semiótica en la investigación dentro del campo educativo, permite reconocer que existen muchos elementos que pueden enriquecer las prácticas

docentes, puntualizando las necesidades y requerimientos de cada colectivo escolar que se expresan en sus particulares procesos comunicativos e interactivos. Analizar semióticamente la imagen del escenario áulico, es una oportunidad de apreciar los momentos en que docente y estudiantes son capturados por la simbólica escénica que ahí se suscita, y que permite la negociación de una serie de vivencias que denotan sentido para el colectivo. Escenario en el que el acto pedagógico-didáctico se convierte en una fuente de conocimiento y de aprendizaje, de experiencia total, a partir de la cual, el estudiante normalista puede significar el saber pedagógico construido durante su formación y realizar inferencias que le ayuden a conformar su objeto de enseñanza.

[. . .], de acuerdo con la perspectiva peirciana, el proceso de conocimiento hace referencia a procesos inferenciales, es decir, a argumentaciones, que pueden seguir formas habituales o creativas y en las que la experiencia juega un papel cardinal, dado que es la fuerza perturbadora que permite la conexión de ideas habituales con otras distantes. De ahí que las elaboraciones metodológicas de los educadores, cuya finalidad sea el desarrollo de la capacidad de pensar crítica y reflexivamente, tendrían que apuntar a experiencias educativas en las que los signos sean presentados a los sujetos no como ideas generales que deben recibirse pasivamente para decodificar sus significados, sino como experiencias cuya fuerza de afección los impela a operar sobre estas ideas y darles un significado que pueda transformar los perfiles habituales del mundo (Ferreiro, 2005: 324).

Toda práctica pedagógica, como praxis humana, se halla inmersa en un mundo de significantes y significados; los sujetos involucrados en esa acción educativa, necesariamente expresan algo que denota un fin común que se circunscribe bajo un acuerdo; negociación que es posible desde la comunicación e interacción cotidiana en el aula, y que, inscrita en un entorno sociocultural particular, permite identificar la significación y el sentido de dicha práctica.

Es a partir de todos estos planteamientos, que se ha consignado a la semiótica como posibilidad de interpretación en el aula; se le concibe como una alternativa para recuperar el sentido de la significatividad de los signos y enriquecer la conformación del objeto de enseñanza y la constitución de subjetividades en los estudiantes normalistas, así como establecer formas alternativas en la construcción de conocimientos y saberes pedagógicos.

3.2 La significación sociocultural y la conformación simbólica

El análisis semiótico que sustenta la identificación de símbolos y las interacciones que subyacen en la conformación del objeto de enseñanza, no puede ser ajeno al reconocimiento de las determinaciones culturales, sociales, históricas, afectivas, de certidumbres e incertidumbres, etcétera, que imprime un entorno determinado a cada práctica social, por ejemplo, la docente.

Desde esta perspectiva, se identifica la significación sociocultural que se pone en juego en los procesos comunicativos e interactivos, que se dan de manera cotidiana en los períodos de práctica pedagógica de los estudiantes normalistas, como espacio formativo y constitutivo de su hacer.

Con base en lo anterior, referir a la cultura, necesariamente involucra a la educación, a la formación y a la socialización, dimensiones desde las que se propicia la comunicación mediante la producción de discursos y textos pertenecientes a entornos socioculturales.

Una concepción de cultura la define como “[. . .] el conjunto de técnicas, de uso, de producción y de comportamiento, mediante las cuales un grupo de hombres puede satisfacer sus necesidades, protegerse contra la hostilidad del ambiente físico y biológico y trabajar y convivir en una forma más o menos ordenada y pacífica” (Abbagnano y Visalberghi, 1964: 11).

La cultura va más allá de las cuestiones de uso técnico, o de adiestramientos; como lo refiere Max Scheler (1973), la cultura tiene un fin, es decir, existe para algo, para el desarrollo de la personalidad humana (filosóficamente, la realización del espíritu humano, el ser). Se construye como un entramado de relaciones y elementos que adquieren significación a partir del sostenimiento de conocimientos, valores y costumbres comunes que hacen posible la existencia de la colectividad, y que a su vez definen el funcionamiento y las relaciones de sus miembros y sus mecanismos de identidad, presentes en sus diversas prácticas cotidianas.

Los planteamientos de Lotman correspondientes a la Semiótica de la cultura señalan que:

Desde el punto de vista de la semiótica, la cultura es una inteligencia colectiva y una memoria colectiva, esto es, un mecanismo supraindividual de conservación y transmisión de ciertos comunicados (textos) y de elaboración de otros nuevos. En este sentido, el espacio de la cultura puede ser definido como un espacio de cierta memoria común, esto es, un espacio dentro de cuyos límites algunos textos comunes pueden conservarse y ser actualizados (1996: 157).

A partir de esta idea, se sitúa a la cultura como memoria que puede ser equiparada con la historia; en este sentido, la cultura posee historia, sus miembros construyen e interaccionan en el tiempo y en el espacio dejando huellas; elemento que sin duda da unidad a los sujetos y que contribuye a marcar el rumbo de sus identidades. Puede decirse que: *sin historia (sin memoria) no hay cultura.*

La educación como fenómeno, es una parte estructurante de la cultura, como una serie de actos que integran huellas y señales (lo simbólico) para hacer posible la interconexión de los sujetos, validar su presencia y recorrido sociohistórico. En este sentido, se aprecia que la educación es parte de y constituye lo social; su pretensión de formar sujetos no sólo en lo referente a saberes y a conocimientos en el ámbito intelectual, sino también en el orden de lo moral, que constituye la base de la interacción y de la reciprocidad que se legitima en el colectivo, busca la creación de identidades como una posible potencia que pugna por vencer las disociaciones culturales. Cultura y educación se concatenan para cohesionar a sus miembros como colectivo a partir de producir identidades que coadyuven a que los sujetos se apropien de las aspiraciones y asuman como suyos los discursos y textos que generan socialmente.

Es en esta dirección que interesa apreciar desde las prácticas pedagógicas de los estudiantes normalistas, lo simbólico que cohesionan, que representa y posibilita relaciones entre la construcción de conocimientos, los saberes que se instauran y las interacciones entre los propios sujetos participantes del acto pedagógico, así como lo que se inserta en la interacción cotidiana, que, sin ser un objeto específico, se objetiviza a través del discurso, los hábitos y las reglas en el colectivo escolar, y

que refleja lo constitutivo interno y externo a la vez, del entorno sociocultural de los participantes. Por ello, de manera específica, se recupera la propuesta de análisis de este entorno que desarrolla Lotman, donde relaciona lo sociocultural con un entramado de funciones que se conectan y se influyen, a partir de establecer una analogía con la biósfera como sistema que contiene estructuras interdependientes que afectan su actuación entre sí, misma que es determinada por los elementos tanto internos como externos a dicho sistema y que permiten explicar las características y funcionamiento de un fenómeno. Obsérvese que Lotman traslada a su teoría una tipología de la cultura desde una mirada semiótica, para afrontar el estudio de la compleja vida social y de las relaciones que se establecen en ella denominándola semiósfera.

La cualidad contextual de la semiósfera es un primer elemento de su caracterización, pero más importante son sus cualidades estructurantes intrínsecas, dado que la existencia misma de la semiósfera implica un espacio dentro y un espacio fuera de ella y, por lo tanto, un límite de su propia capacidad de organización. En el primer caso refiere a un espacio sistémico y uno extrasistémico, y en el segundo de una frontera, de lo cual se infiere que la semiósfera tiene un carácter delimitado. Pero la delimitación no cierra el sistema, sino que lo hace reconocible, lo ordena y configura simultáneamente el espacio extrasistémico; por lo tanto, la función de la frontera es precisamente vincular lo sistémico y lo extrasistémico, pues una parte de ella se encuentra dentro y otra fuera de la semiósfera. En este sentido, la frontera se entiende como “[. . .] la suma de los traductores-«filtros» bilingües pasando a través de los cuales un texto se traduce a otro lenguaje (o lenguajes) que se halla *fuera de* la semiósfera dada” (Lotman, 1998:24).

La frontera delimita a la semiósfera al tiempo que le permite incorporar material extrasistémico a la órbita de la sistematicidad, o bien, expulsar algunos elementos del espacio sistémico al extrasistémico. Se considera entonces que:

[. . .] las cuestiones fundamentales de todo sistema semiótico son, en primer lugar, la relación del sistema con el extrasistema, con el mundo que se extiende más allá

de sus límites y, en segundo lugar, la relación entre estática y dinámica. Esta última cuestión podría ser formulada así: de qué manera un sistema puede desarrollarse permaneciendo él mismo (Lotman, 1999:11).

Esta idea es clave para entender cómo es que la semiósfera se configura, pero sobre todo, para entender por qué los elementos que la integran funcionan de la forma que lo hacen, por lo que un elemento fundamental es precisamente la frontera, pues como el mismo Lotman afirma, hay que tener en cuenta

[. . .] que si desde el punto de vista de un mecanismo inmanente, la frontera une dos esferas de la semiosis, desde la posición de la autoconciencia semiótica (la autodescripción en un metanivel) de la semiósfera dada, las separa. Tomar conciencia de sí mismo en el sentido semiótico-cultural, significa tomar conciencia de la propia especificidad, de la propia contraposición a otras esferas. Esto hace acentuar el carácter absoluto de la línea con que la esfera dada está contorneada (Lotman, 1996:28).

Por lo tanto, la frontera funciona también como un elemento de organización y estructuración semiótica, dado que no sólo permite organizar el espacio dentro y el espacio fuera de ella, sino que al hacerlo establece los elementos de la semiosis que se relacionan en un contexto determinado. Así, como afirma el mismo Lotman, la valoración de los espacios interior y exterior no es significativa, “significativo es el hecho mismo de la presencia de la frontera” (Lotman, 1996:29). Lo anterior supone la existencia a priori de una frontera semiótica que define una semiósfera dada. Éste es el elemento que convierte un modelo formal en una práctica social y que determina tanto la dinámica como la estática del sistema semiótico.

Este movimiento es una ley de la organización interna de la semiósfera que permite identificar aquellos elementos que culturalmente funcionan y organizan el centro del sistema, y aquellos que se encuentran en la periferia en un espacio-tiempo determinado, permite a la vez identificar el movimiento de nuevos elementos al centro de la organización y el desplazamiento de algunos otros del centro a la periferia en otro tiempo-espacio determinado de una misma cultura. Es la posibilidad de hacer operacionalizable y observable la dinámica del sistema semiótico.

Es en base a la dinámica misma del sistema y a los elementos que se organizan en su interior que es posible convertir el elemento contextual, la cultura, en un concepto

de estructuración. Sin embargo, la dinámica misma del sistema sólo puede ser comprobada en su dimensión de *acción práctica*, en la producción de nuevos textos en el sistema de la cultura, es decir, en los procesos de comunicación.

En palabras de Lotman,

[. . .] el *trabajo* fundamental de la cultura [. . .] consiste en organizar estructuralmente el mundo que rodea al hombre. La cultura es una generadora de estructuralidad; es así como crea alrededor del hombre una socio esfera que, al igual que la biósfera, hace posible la vida, no orgánica obviamente, sino de relación (Marafioti, 2005:65-66).

Este elemento estructurador es para Lotman el lenguaje natural (sistema modelizante primario), un modelo que va delimitando la realidad y que se encuentra en el centro de la cultura funcionando como elemento de estructuralidad, puesto que define implícitamente las reglas (o códigos) de los signos⁴⁷ que se encontrarán dentro o fuera del sistema (social). Por lo tanto, los textos semióticos (cualquier elemento cultural) no sólo intervienen en los diferentes procesos comunicativos, sino que los estructura tácitamente.

Dicho modelo, al enmarcar los procesos semióticos y comunicativos en un contexto cultural, permite construir un primer elemento clave de la relación entre los elementos sistémicos ya descritos: su *mutua implicación*. Ya sea una semiótica literaria o textual, una semiótica musical, una semiótica del gusto o visual, etcétera (lo que implicaría necesariamente la dimensión del sistema cultural humano), en ella la comunicación y la cultura funcionan como elementos de estructuración. Una semiótica centrada en los procesos de comunicación y de interacción en el aula, implicaría entonces un estudio semiótico sobre los mismos, no como procesos aislados, sino implicados mutuamente y articulados desde un conjunto de signos expuestos y contruidos desde un mismo referente cultural.

⁴⁷ Con relación a los signos, Lotman refiere más bien a signicidad, donde se da una relación convencional (bajo acuerdo "con"). Desde esta idea, el signo forma parte de un lenguaje, es parte constitutiva de algo, que unido a otros signos, hace posible la complejización del lenguaje, de las estructuras simbólicas.

La comunicación, siendo un elemento de articulación en la teoría semiótica, permite un análisis de los procesos de producción de sentido en todos los niveles de la estructura social y las manifestaciones culturales, es decir, de todo aquello que funcione como *signo*, como *texto* o como *función semiótica*, por lo que se expande al análisis de cualquier práctica humana, como la educación. En síntesis, se extiende a todo lo que tenga que ver con la producción de sentido en general. La dimensión cultural no es entonces un concepto periférico, sino un concepto estructurante, su importancia va más allá de la dimensión espacial de la comunicación y de la interacción, e interviene decisivamente en la construcción teórica en general y en la construcción de lo social en particular.

Por otro lado, la cultura desde esta perspectiva semiótica, construye escenarios y participa de la producción de significados compartidos, y por ende, determina la construcción del sistema social. En este punto la cultura no es sólo un concepto constructor, sino el signo de un proceso mucho más complejo⁴⁸, dado que es, como afirma Lotman, una generadora de estructuralidad al crear alrededor del hombre una socio esfera que, al igual que la biósfera, hace posible la vida, no orgánica, sino de relación entre los sujetos.

Dentro de esta definición de la significación sociocultural, también se integran los planteamientos de Vygotski, al enfatizar la idea de que la significatividad del contexto en la construcción de conocimientos se convierte en el elemento que sostiene que la inteligencia, y por tanto el aprendizaje, es un producto social. Dentro del contexto sociocultural lo que importa es la acción, que es el núcleo que posibilita el desarrollo de las potencialidades del sujeto tanto en lo personal como en lo social.

En este sentido, la educación dentro del contexto escolar, supone una situación comunicativa, y por ende, un fenómeno de tipo colectivo; aquí las expresiones

⁴⁸ Este signo es al que Lotman identifica como símbolo, el cual adquiere un carácter racional y es interpretado como un medio de traducción adecuada del plano de la expresión (cómo se quiere decir algo) al plano del contenido (lo que se quiere que se entienda). Este símbolo no pertenece a una sola mirada de la cultura, viene del pasado y va al futuro en un recorrido donde se reestructura y se resignifica. Así, los símbolos transportan textos, prevalecen como mecanismos de unidad, no dejan que la cultura se desintegre.

lingüísticas que tienen lugar dentro del aula, son fundamentales para explorar el modo en que se producen los aprendizajes y los discursos que los sostienen dentro de una dimensión colectiva.

El lenguaje o los diversos lenguajes que se producen en el aula, son un vehículo a través del cual se transmiten los saberes escolares, que se convierten a su vez en formas particulares de comprender e interpretar la realidad, también son un contenido educativo que debe ser aprendido por los estudiantes para desempeñarse con eficiencia en su entorno.

Para Vygotski la cognición se establece a partir de relaciones dialécticas entre las personas que actúan, los contextos de su actividad y la actividad misma; señala que el conocimiento no se da como una mera transmisión de elementos (conceptos) ya elaborados por los demás (por las generaciones maduras), sino que es el propio sujeto el que posee estructuras mentales que le van a permitir desarrollar un potencial de construcción propia a partir de su interacción con un entorno que es el que lo determina y lo condiciona. El conocimiento de cada persona está compuesto por un conjunto de significados experienciales que posee diferentes grados de abstracción; a través de este conjunto de significados el sujeto interpreta el medio y actúa de acuerdo a ciertos intereses.

Según este teórico, las funciones psicológicas superiores (atención, memoria, transferencia, razonamiento, lenguaje) se forman a través de la actividad práctica e instrumental, intrapersonal, manipulando los objetos directamente, pero la actividad generalmente no se realiza en forma individual, ya que los sujetos nunca se encuentran aislados, sino en interacción o en cooperación social.

Una de las aportaciones más importantes de Vygotski en este terreno es la que refiere que todos los procesos psicológicos superiores, se adquieren primero en un contexto social y después se internalizan; esta internalización es producto de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social. Es decir, para él existe primero un proceso que denomina interpersonal que pasa posteriormente a constituirse en intrapersonal. El desarrollo cultural de la persona se da en un primer

momento a escala social y más tarde a escala individual, puntualiza que todas las funciones psicológicas se originan a partir de las relaciones entre los seres humanos. “A través del lenguaje organizamos, interpretamos y explicitamos simbólicamente nuestra experiencia” (Porlán, 1998: 108)⁴⁹.

A partir de la experiencia construimos y reconstruimos significados. Éstos no son conjuntos acumulativos de conocimientos, sino que poseen un carácter activo, constructivo y evolutivo del propio conocimiento y de la experiencia.

Los esquemas son estructuras semánticas relativas a un dominio determinado, formadas por núcleos de conocimientos y por interacciones entre los mismos. Los núcleos representan elementos con un significado específico (creencias, conceptos de diferente grado de amplitud, datos, experiencias sensoriales y afectivas vinculadas a hechos u objetos, habilidades y técnicas procedimentales, etc.), y las interacciones representan las relaciones significativas entre los elementos del esquema. Atendiendo al carácter más o menos tácito o explícito del esquema, el conjunto de estas relaciones pueden reflejar los significados asociados a determinados acontecimientos, procesos y fenómenos de la experiencia empírica o simbólica de los individuos (Porlán, 1998: 108).

El enfoque sociocultural que es posible apreciar desde la obra de Vygotski, refiere ante todo a un origen socio-dialogal del habla interna del individuo, al rol mediacional del signo en las acciones y a las raíces del pensamiento verbal. Estudio que enfatiza el signo, es decir, la palabra, como el eje fundamental del desarrollo del pensamiento y el lenguaje. Proceso que sin duda se vincula directamente a la existencia de la palabra como elemento articulador del conocer y del actuar, donde la palabra no es un objeto aislado cualquiera, y cuyo significado es una generalización.

Este estudio centrado en la vinculación del lenguaje y el pensamiento, permite identificar a la palabra como unidad de ambas funciones; por ello, Vygotski señala que:

⁴⁹ Es aquí donde el propio Vygotski reconoce la importancia del lenguaje en la construcción del conocimiento (estructuración del pensamiento) cuando señala que “La comunicación basada en la comprensión racional y en la transmisión premeditada del pensamiento y de las sensaciones exige necesariamente un determinado *sistema de medios*, prototipo del cual ha sido, es y será siempre el *lenguaje humano*, surgido de la necesidad de comunicación en el trabajo” (Vygotski, 2001: 22).

En consecuencia, podemos deducir que el significado de la palabra, que en su aspecto psicológico es una generalización, [. . .] constituye un acto de pensamiento, en el sentido estricto del término. Pero, al mismo tiempo, el significado es parte integrante de la palabra, pertenece al dominio del lenguaje en igual medida que al del pensamiento (2001: 21).

El significado es necesario para que exista la palabra, por tanto, también es importante lo que el concepto expresa de ella. La relación entre pensamiento y lenguaje se explica a partir de los significados de la palabra como conexiones entre lo implícito y explícito en la comunicación, provocando el desarrollo conceptual. Según Vygotski, la palabra tiene una *función significativa*, la cual genera una forma de lenguaje que crea las condiciones necesarias para que la expresión del individuo se convierta posteriormente en una expresión más amplia, que denote significados a partir de signos que reflejen la realidad.

Esta perspectiva vygotkiana permite recuperar la referencia enfática sobre la construcción del conocimiento a partir de los procesos de comunicación e interacción como elementos indispensables en la constitución del sujeto. Condición que refiere a la palabra-comunicación como algo fundado en signos, y aunque esta postura es más de orden psicológico, también considera aspectos lógicos en la estructuración de las funciones mentales. Por tanto, el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, puede centrarse en formas instrumentales que se avoquen al manejo de contenidos educativos formales, y en las formas de interacción y simbolización que se estructuran al interior de cada grupo escolar.

En cuanto a la convergencia de estos planteamientos sobre las cuestiones del lenguaje y la comunicación con una perspectiva semiótica, Vygotski señala que el signo es un constituyente de la cultura y que actúa como mediador en las acciones, modificando la conciencia. Para este teórico, conocimiento, aprendizaje e intersubjetividad, son posibles a partir de condiciones de interacción, en las que se comparten signos que se han adoptado de manera común. Su interés en el desarrollo del pensamiento verbal, permite conocer las representaciones y disposiciones mentales que llevan al sujeto al establecimiento de condiciones

potenciales de interacción como formas centrales de aprendizaje y de significación en su proceso educativo.

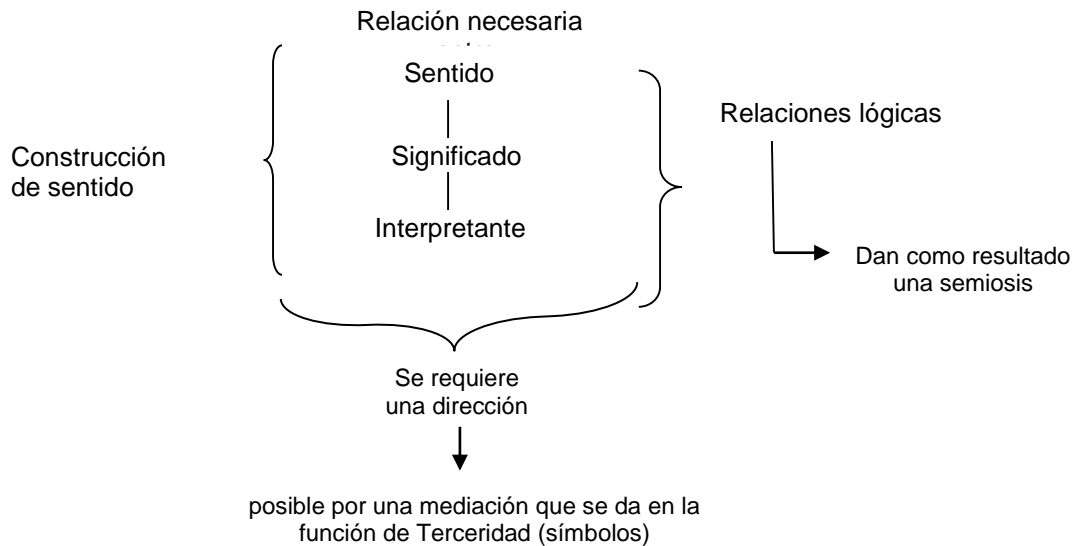
En concordancia con la teoría de Peirce, la situación de colectividad o significación, es la que hace posible la creación de sistemas de signos, a través de los cuales se hacen presentes sentidos y significados propicios para la comunicación. Habla, palabra y lenguaje, convergen desde estas dos miradas, en una función pragmática donde los signos y los símbolos son mediadores entre la realidad y los sujetos.

3.3 Construcción del sentido

En este apartado interesa recuperar nuevamente las ideas expuestas por Peirce al referirse a la caracterización de las relaciones sígnicas. Para ello se parte de considerar el sistema lógico que propone, como un entramado de componentes que estructuran los discursos que se producen en un colectivo y a su vez comparte un entorno que le es común, y que le permite paralelamente, articulaciones significativas en sus registros semióticos.

Desde esta perspectiva, se considera que el sentido adyacente en los textos orales y extralingüísticos que se producen en el aula, sólo es perceptible e interpretable en la medida en que se le concibe como articulado a las semejanzas / diferencias, continuidades / discontinuidades, convergencias / divergencias de un universo comunicativo, en el que existe una variedad de significados que organizan las relaciones entre sujetos y los objetos de intercambio en su interacción.

La vinculación de dichos componentes se recupera desde la perspectiva Peirciana de la siguiente manera:



Para comprender el esquema anterior, se considera oportuno recapitular sobre lo que representan las relaciones de Terceridad:

Las categorías de Primeridad, Segundidad y Terceridad fueron denominadas por Peirce de distintas maneras a lo largo de sus desarrollos. Inicialmente correspondieron, respectivamente, a Cualidad, Relación y Representación; luego a Cualidad, Reacción y Mediación. Aislado los últimos términos de cada tríada, encontramos una afinidad entre la Terceridad, la Mediación y la Representación: *la Terceridad implica la idea de representación en tanto mediación*. Esto es aplicable a todo símbolo y, en consecuencia, a toda proposición. Pero los símbolos y las proposiciones adquieren su capacidad referencial a partir de su dimensión indicial y, como lo hemos visto, no es la conexión física e inmediata del Índice con el Objeto Dinámico lo que cuenta, sino que la función representativa de un signo es algo atinente a su relación con otros signos (sus Interpretantes Inmediatos).

La relación real con un Objeto a partir de un Índice interno a un Símbolo es sólo una mediación de la función referencial del signo. En otros términos, lo que Peirce denominó «aplicación demostrativa pura de un signo» es un eslabón de la cadena que conduce a la referencia, la cual exige, en todos los casos, la remisión de unos signos a otros.

Se comprende así que la idea de Terceridad esté asociada a la de mediación en relación con la función referencial del símbolo; más aún, la «mediación» alude, a un *conjunto de mediaciones* necesarias para que un signo adquiriera plenamente su capacidad representacional (Sercovivh, 1987: 18-19).

Lo que se hace presente en la caracterización de la categoría referencial de Terceridad es que, el significado de los signos es posible a partir de su relación

directa e inmediata con un Interpretante inmediato que son otros signos puestos en la propia relación de su existencia, no de un Interpretante dinámico que haga referencia a una presencia subjetiva, es decir, a un Intérprete; condición que vincula a la significación con el sentido, a partir del valor referencial que adquieren los signos en el proceso de la producción discursiva y al sistema de relaciones de un particular entorno social.

El sentido existe porque hay una intención; desde esta idea, el sentido de los textos que integran la producción discursiva de un colectivo es una puerta abierta a la interpretación, donde se hace presente un rasgo de aceptabilidad de lo que se significa sobre la base de un consenso de la comunidad, ello implica dinamismo, una praxis social, donde experiencia y conocimiento se concatenan a través de relaciones lógicas como una elaboración sociocultural.

De esta manera, la elaboración de sentido viene primero de una experiencia que posteriormente se elabora en significados a través de un proceso semiótico de primeridad, segundidad y terceridad. [. . .].

[. . .] las experiencias se dan cuando el sujeto entra, por medio de un conjunto de signos, al intercambio de más signos. Este intercambio y estos vínculos hacen posible que exista experiencia, así la experiencia es con los demás y no consigo mismo (Sandoval, 2006: 269).

Es en la experiencia de interacción con los otros, donde el sujeto produce conocimiento y le da significación, lo que constituye el sentido; esto es, construye una verdad a partir de las representaciones que le significan los símbolos (acordados y negociados).

Para Peirce, existe la significación porque existe la verdad, por ello el sentido atribuido no puede orientarse hacia cualquier lugar, sino que es la realidad (el lugar y momento específicos) la que ejerce una presión para ser conocido, que a través de los sistemas de relaciones establecidos en un colectivo determinado permiten que se construya un sentido; en términos semióticos “[. . .] se define como una dirección del signo, el sentido lo entendemos como algo direccional, que orienta y apunta el signo hacia un lugar” (Sandoval, 2006: 270).

Este proceso de construcción del sentido está compuesto por tres dimensiones: representación, interpretación y atribución; lo cual quiere decir que, la acción de incorporar un significado implica un juicio. Por lo tanto, la significación incorpora intrínsecamente la acción, aquellos efectos que produce y los que podría producir el objeto simbolizado, dentro de todas las circunstancias probables e improbables que circunscriben al colectivo (Idem).

Desde estos referentes, se advierte que toda producción de sentido es necesariamente social y que toda práctica socio-discursiva (como la educativa), es un proceso de construcción de sentido.

Este doble anclaje, del sentido en lo social y de lo social en el sentido, sólo se puede develar cuando se considera la producción de sentido como discursiva [...] *sólo en el nivel de la discursividad el sentido manifiesta sus determinaciones sociales y los fenómenos sociales develan su dimensión significativa* (Verón, 1987:126).

Esta idea sugiere que, para entender el sentido en la construcción semiótico-discursiva, se describen las huellas de sus condiciones productivas (de su generación o sus efectos), tomando como punto de partida la materialidad de toda producción de sentido (imagen, texto lingüístico, expresiones extralingüísticas).

El sentido es producto y efecto de una construcción, implica una cualidad activa; sus efectos están engarzados a prácticas que marcan las condiciones en las que los sujetos se colocan respecto a las construcciones de otros. Establece una relación simbólica y efectiva en la colectividad, se actualiza en los discursos y en lo específico de la situación social que guardan una relación culturalmente simbolizada y admitida en el grupo en el que se construyen y emplean.

En la formación de los estudiantes normalistas a través de las representaciones de los saberes que han adquirido, y que a su vez entran en acción durante sus prácticas pedagógicas, se reconoce que no existe un sentido único y predeterminado en lo que se hace y se dice. Las representaciones de algo, la cosa o palabra, están en función de lo que se construye durante las relaciones sociales, en este caso, en las relaciones en el aula (cuando el estudiante-practicante hace preguntas dirigidas al

colectivo escolar, cuando un estudiante narra una experiencia al entrar en contacto con su objeto de estudio, cuando alguno de los miembros realiza un desplazamiento físico en el aula y señala algo, etcétera).

Asimismo, el estudiante normalista crea representaciones de su objeto de enseñanza, al interpretar el currículum sobre el cual ha de operar su práctica docente, donde los conceptos que configura y los saberes que ha de poner en práctica, adquieren sentido y significación a partir de las características y exigencias del propio colectivo áulico. Tanto en su planeación como en su acción de enseñanza, entran en juego tejidos simbólicos desde los cuales ha de dar sentido al acto pedagógico-didáctico, que no necesariamente se circunscriben a propósitos educativos preestablecidos desde un orden técnico-instrumental. Esto advierte la necesidad de una constante construcción de sentido y una significación propia del objeto, al implementarse los saberes pedagógicos en el encuentro con los estudiantes como seres humanos singulares, y a partir de lo contenido en la propia persona del docente. Por ello, es necesario considerar que, “El hombre necesita un amparo simbólico para aquello que no encuentra lugar en la racionalidad científico – técnica. El docente necesita una cobertura simbólica y de sentido donde amparar lo excluido por el saber oficial” (Medina, 2006: 44).

Los tejidos simbólicos se hacen operativos a través de la comunicación intersubjetiva de los significados que se construyen a partir del contexto sociocultural de los participantes, por medio de recursos materiales, instrumentos técnicos, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, de valores y costumbres que singularizan y legitiman las interpretaciones y prácticas de los sujetos en el aula. Es a partir de la significación que se da a todo esto, que se atribuye sentido a la práctica pedagógica; ello implica construir un grado de conciencia sobre lo que se vive y los efectos que genera (en el docente y en los estudiantes); luego entonces, sentido y significación se construyen en la interacción, donde hay la posibilidad de interpretaciones mutuas y una intención en la acción constructiva en el proceso de formación.

El sentido en la práctica docente se establece a partir de los significados que se construyen a través de la experiencia (en el hacer de la enseñanza), el conocimiento conceptual acumulado, los saberes pedagógicos reconocidos como propios, así como también de la interpretación que hagan los estudiantes normalistas de un particular curriculum en su formación profesional.

3.4 La semiótica como posibilidad de interpretación en el aula

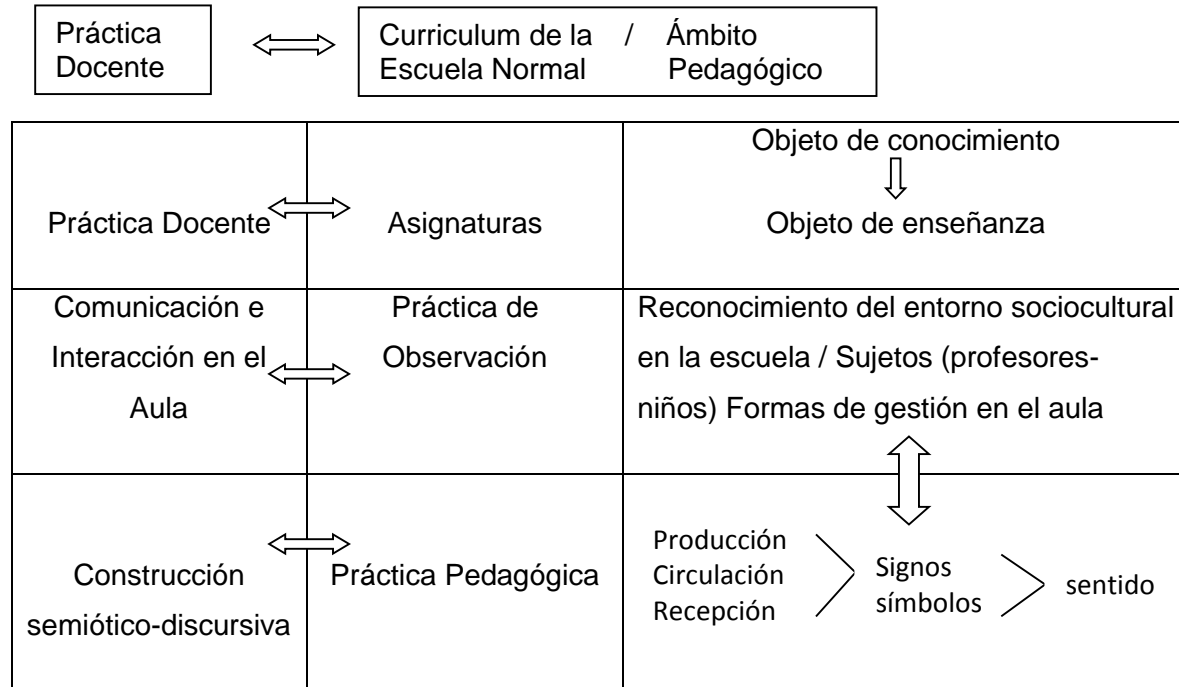
Es urgente abordar el estudio de los elementos constitutivos de la práctica docente, para interpretar las significaciones y sentidos que se producen en el desarrollo de la vida cotidiana en el aula. En este punto se pretende formular planteamientos teórico-metodológicos que permitan a los futuros docentes comprender la complejidad del objeto de enseñanza, por ejemplo, como producción discursiva contenida en el curriculum y en el espacio de su práctica pedagógica, por ser éstos los ejes articuladores de su ejercicio profesional.

Se han articulado tres aspectos fundamentales en relación con el objeto de enseñanza: 1) La práctica docente; 2) Lo cotidiano en el aula, desde una mirada a los procesos de comunicación e interacción, y 3) La construcción semiótico-discursiva, para extraer la significación que da sentido a la construcción de dicho objeto.

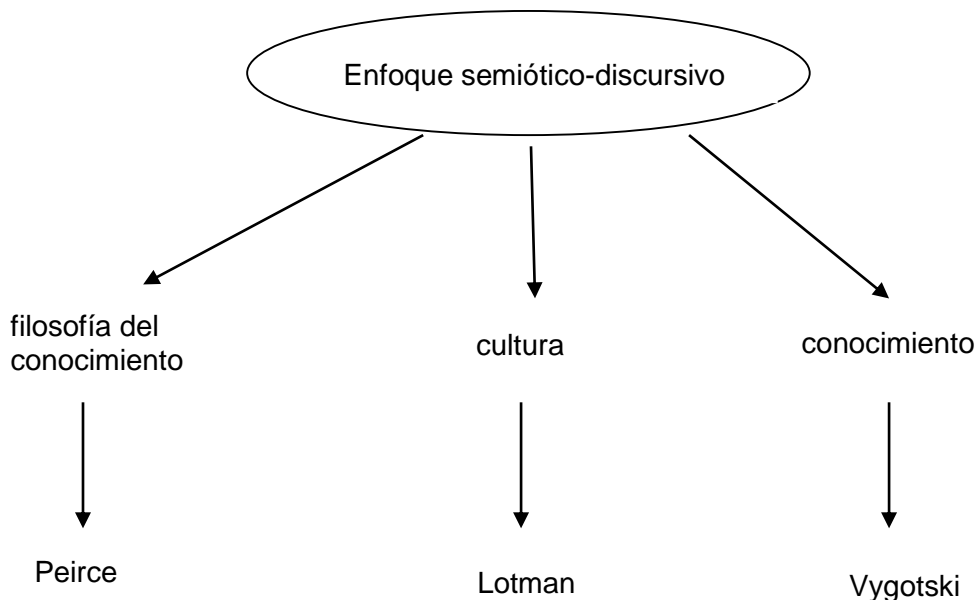
Se propicia un acercamiento al discurso en tres dimensiones de la práctica docente: la oficial (el curriculum), lo que se construye en el aula, y, los conocimientos y sentidos de los practicantes como sujetos (futuros docentes).

Estas dimensiones se consideran en el curriculum de la Escuela Normal, el cual se rige por un enfoque Constructivista; obsérvese que en éste destaca el ámbito pedagógico del cual se derivan tres líneas: asignaturas escolarizadas, prácticas de observación y prácticas pedagógicas. La última es la que prioritariamente asigna un papel activo al estudiante, en cuanto ésta se convierte en una posibilidad formativa.

A partir de lo anterior, el análisis de la producción semiótico-discursiva en la formación de docentes normalistas, se centra en los siguientes aspectos:



Por tanto, los elementos participantes en dicho análisis se enmarcan de la siguiente manera:



Para explicar la posibilidad formativa, se reconoce el papel activo del sujeto cognoscente como constructor de su propio conocimiento, “[. . .] hablar de una teoría de los signos es hablar de entrada de una teoría del conocer, [. . .] todo lo que conocemos o pensamos es conocido o pensado por medio de signos. [. . .] el signo es la unidad elemental del acto de conocer [. . .]” (González, 1997: 8); proceso que se vincula a la existencia de la palabra como elemento articulador del conocer y del actuar, ésta es un objeto con funciones definidas, cuyo significado es una generalización cuando se integra a un entramado simbólico del entorno en el que se halla el sujeto.

La teoría peirciana aporta rasgos, pistas para explicar el conocimiento que producen los estudiantes normalistas durante sus prácticas pedagógicas, por ejemplo, maneras en que se simbolizan los contenidos educativos, las formas de comportamiento y de comunicación.

El sentido del conocimiento que construyen los futuros docentes durante su práctica de enseñanza, se correlaciona con la identificación de los símbolos que se producen durante ésta en los procesos de interacción en el aula, por ejemplo, la importancia que se le da a un tema y justificar la validez del tema a tratar⁵⁰.

Para abordar lo referente al estudio de la construcción semiótico-discursiva del despliegue de las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas, se consideraron prioritariamente las aportaciones de Peirce desde la filosofía del conocimiento, para atender lo relacionado con la producción de los signos; la de Lotman por sus aportaciones al estudio de la cultura y los símbolos que la constituyen, y, a Vygotski por su contribución al estudio de la construcción del conocimiento. Es a partir del reconocimiento de estas tres perspectivas teórico-metodológicas que se instauró este análisis semiótico-discursivo.

Una de las inquietudes de esta investigación, se dirigió a elaborar una estrategia de análisis para transitar por el complejo campo de la enseñanza y revisar las

⁵⁰ Lo relacionado con la identificación de signos y símbolos en la práctica de enseñanza y su significación, se desarrolla de manera detallada en el último capítulo de la tesis.

posibilidades y recursos de su práctica. Para ello, se optó por un enfoque socioantropológico que llevara a examinar la interacción (aspecto central que recupera indicadores en la investigación a partir de algunos planteamientos del estudio etnográfico desde la perspectiva de Goffman)⁵¹ y lo cotidiano en el aula (espacio donde se concretiza la acción pedagógica) siguiendo la propuesta de Heller⁵², para apreciar con detalle los sucesos que constituyen la vida cotidiana en el aula y captar las interacciones características de la educación y del experiencial metodológico de los futuros docentes.

Se advierte que, algunos de los elementos básicos que participan o hacen posible todo este entramado simbólico que interesa recuperar, son precisamente los procesos de comunicación e interacción que se dan en el aula, en este caso, entre estudiantes practicantes normalistas y los estudiantes de educación básica, es decir, el colectivo escolar en el aula, donde se producen y se resignifican los discursos pedagógicos, los contenidos y formas de enseñanza. Desde aquí se consignó como viable la posibilidad de un estudio desde el campo de la semiótica, que guiara la identificación y descripción de los símbolos que orientan la práctica pedagógica. Se buscó enlazar las diferentes perspectivas teórico-metodológicas que se han señalado, y lograr la caracterización en el funcionamiento de los símbolos que se producen y estructuran durante la acción colectiva.

La incorporación de algunos elementos de la filosofía de la significación o teoría del entramado simbólico de Peirce, permitió orientar la mirada a la identificación de símbolos que intervienen en la producción de conocimientos de los estudiantes normalistas durante sus prácticas pedagógicas, así como a reconocer los signos

⁵¹ La obra de Goffman dentro del campo de la Etnografía, implica analizar el comportamiento del actor en su escenario y el orden que se construye en su interacción simbólica con otros seres humanos. Sus planteamientos teórico-metodológicos establecen una tipología básica de reciprocidad que permite ordenar la estructura de las interacciones en el umbral primigenio de la socialidad; su preocupación sociológica fundamental fue explicar no sólo las formas en las que se estructuran y sostienen los encuentros cara a cara (interacciones), sino la manera en que éstos producen y reproducen lo que él denominó *orden interaccional*. Su propuesta metodológica se dirigió a un estudio a través del microanálisis, donde el elemento sustancial y generador de las interacciones es el mundo de significados de los símbolos dentro del cual actúan los sujetos; dichas concepciones se recuperan en el Capítulo IV.

⁵² Sus planteamientos sobre vida cotidiana se desarrollan en el Capítulo IV.

que permiten puntualizar la constitución de su objeto de enseñanza y dan cuenta de la experiencia de los sujetos que se forman como docentes y de su manera de significar el proceso de enseñanza, y el mundo en general.

En este sentido, se decidió explorar en la semiótica⁵³, las posibilidades de una mirada que permitiera indagar no sólo desde el campo lingüístico los procesos de comunicación e interacción, sino también las formas complementarias no explícitas, que regularmente tienen sentido dentro del aula, y que ayudan a elucidar además de lo educativo en la formación de docentes en un sentido general, lo fundamental de las prácticas pedagógicas.

Los conceptos extraídos de las nociones centrales de este enfoque semiótico, permitieron elaborar las categorías de análisis que se convertirían en las estrategias cognoscitivas para transitar por el complejo entramado de los sucesos que constituyen la vida cotidiana en el aula, las interacciones propias del entorno de los sujetos en estudio, y construir una propuesta singular, en el observable del experiencial teórico-metodológico y los saberes pedagógicos de los estudiantes de la Escuela Normal durante sus prácticas docentes, para conformar su *objeto de enseñanza*.

⁵³ En sintonía con este enfoque, se recuperan referentes etnográficos desde la teoría de Goffman, cuyas aportaciones lo sitúan como creador de una propuesta fundada en un interaccionismo simbólico, que da luz al estudio de las interacciones cara a cara de la vida cotidiana, y permite a la vez, recuperar los significados de las formas que adoptan las interacciones, las reglas a las que responden, los roles que desempeñan los actores implicados, así como el equilibrio de los símbolos que median las interacciones.

CAPÍTULO IV

CONSTRUCCIÓN SEMIÓTICO-DISCURSIVA EN EL AULA

En este capítulo se presenta el despliegue del análisis de la construcción semiótico-discursiva observada durante el período de práctica docente en los estudiantes de la Escuela Normal La Salle, el cual representa la base para reconocer los significantes y significados que confluyen en la conformación del *objeto de enseñanza* y apreciar su significación.

Durante este despliegue se trabaja esencialmente con los elementos de carácter pedagógico: *saber cotidiano e interacción en el aula*, que se considera convergen en la *práctica docente*, y en torno a los cuales se constituye el *objeto de enseñanza*, entrelazándolos con los elementos centrales en torno a la identificación de *signos y símbolos*, como conceptos desde los cuales se desprenden mecanismos que permiten articular la producción semiótico-discursiva en el aula, en un entorno específico, determinado por los referentes y representaciones de los sujetos participantes en su producción.

Una condición primordial en este análisis, la constituye la idea de identificar al discurso como un entramado simbólico que tiene significación en y para el colectivo en el que se produce y en el que circula; por ende, contiene reglas de cohesión y coherencia. Desde esta perspectiva, durante la investigación, se convirtió en un instrumento para desenmarañar el funcionamiento de los signos y símbolos, que se instituyen durante la interacción entre docente y estudiantes, y que dan paso al sentido y significación del *objeto de enseñanza*.

Otra característica más, derivada de la condición anterior, fue la posibilidad de extraer tanto lingüística como extralingüísticamente, los símbolos presentes en las representaciones semióticas tanto en la práctica de enseñanza, como en la construcción del saber cotidiano durante la interacción en el aula.

4.1 Interacción y construcción del saber cotidiano en el aula

Desde la descripción del objeto de estudio de este trabajo de investigación, hasta este momento de desarrollo teórico-metodológico, se ha venido insistiendo en la importancia y trascendencia de los procesos de interacción y de aprendizaje en un ámbito colectivo, social, así como la preponderancia de las cuestiones prácticas en la constitución del *objeto de enseñanza* y la significación de la práctica docente.

Por ello, se parte de reconocer que los elementos comunicativos y de interacción, son inherentes a todo el acontecer pedagógico-didáctico que se teje dentro del aula. Elementos que se constituyen en pilares de la construcción de conocimientos escolares y que a su vez, son centrales en los procesos de enseñanza-aprendizaje por ser herramientas socioculturales básicas en todo grupo humano.

La experiencia compartida, el diálogo, la reflexión colectiva, la proximidad cultural, son factores que favorecen la construcción de sistemas de significados, y que dan sentido a los discursos que marcan y enmarcan los saberes que se comparten en forma cotidiana en el aula. A partir de aquí, se reconoce la necesidad de escudriñar algunos elementos participantes en la interacción, y que se incorporan como parte sustancial en la experiencia formativa de los futuros docentes.

El enfoque que siguió esta investigación, considera a la ***interacción*** como una acción recíproca entre dos o más sujetos u objetos, cuya apuesta común consiste en la intención de compartir.

Esta aproximación de la interacción en el aula se produce a partir de la continua expresividad que es utilizada simultáneamente entre los sujetos involucrados en la interacción (Berger y Luckmann, 1968) correlacionándola con aspectos de diversos referentes. Aproximación que es válida para el estudio de los procesos formativos en el aula, si se considera que, en este espacio la interacción se produce a partir de una situación “cara a cara”, donde la comunicación en sus dimensiones verbal y no verbal, se hace posible por medio del lenguaje, elemento socializador del conocimiento.

El estudio de la interacción, como algo constitutivo de lo social y de la identidad de los sujetos, permite una imagen particular de quienes se involucran y comparten un sistema de signos y símbolos que los cohesionan y que permiten la confrontación entre lo que piensan y lo que son. Revisar la interacción de un grupo permite dar cuenta de sus condiciones de socialización, cómo se asume el papel del otro (los otros), cómo se identifica el sujeto a sí mismo y cómo es definido por el propio grupo⁵⁴.

Una condición esencial para el estudio de la interacción es el reconocimiento de la vinculación entre sujetos, así como lo que hace posible un objeto de intercambio: mensaje, discurso, emociones, expectativas.

Así, el concepto de “interacción” lo utilizamos para tratar de “atrapar” la vivencia subjetiva. Es un concepto para referirse a una realidad cuya realización depende del sujeto. Lo usamos para referirnos a esa experiencia común subjetiva, con ciertas características, que es diferente a otras experiencias y de la cual puedo dar cuenta lingüísticamente, pero sólo en forma metafórica y por referencia a aspectos de tipo subjetivo. La utilidad del concepto está en su capacidad para ayudarnos a manejar ese complejo fenómeno subjetivo (Bazdresch, 2000: 26).

Al atender la naturaleza subjetiva de toda situación educativa, es posible advertir que el aula se convierte en un escenario de múltiples interacciones, donde siempre está predispuesto un objeto de intercambio.

En este intercambio en el aula, la significación del contexto en la construcción de conocimientos se convierte en el elemento que sostiene que la inteligencia, y por tanto el aprendizaje, es un producto social (Vygotski, 2001). Dentro del contexto

⁵⁴ En este espacio, la perspectiva de Goffman, que puntualiza el estudio de los encuentros cara a cara y el comportamiento humano desde el microanálisis, se convierte en un sustento teórico-metodológico del trabajo etnográfico en el aula, y marca la pauta para la observación y el registro de las situaciones interactivas centrándose en dos grandes grupos: a) el sentido de la comunicación cotidiana y b) la realidad social que es comprendida a partir de las interacciones, ambos grupos enmarcados en el significado del mundo de los símbolos dentro del cual actúan los sujetos (Mercado y Zaragoza, 2011). Dicho microanálisis se dirigió a observar a la interacción como un proceso emergente y negociado, así como la trama simbólica que se expresa en los actos de encuentro a través de las palabras, las significaciones y los diferentes lenguajes en el colectivo escolar.

sociocultural lo que importa es la acción, el núcleo que posibilita el desarrollo de las potencialidades del sujeto tanto en lo personal como en lo social⁵⁵.

La educación dentro del contexto escolar, supone una situación comunicativa, y por ende, un fenómeno de tipo colectivo; aquí las expresiones discursivas que tienen lugar dentro del aula, son fundamentales para explorar el modo en que se producen las experiencias formativas y los discursos que las sostienen dentro de una dimensión colectiva.

En un sentido general, la comunicación se define como una circunstancia humana que se produce y reproduce socialmente, como sistema de símbolos y signos que permite formas de articulación interpersonales en situaciones específicas.

La comunicación por tanto, se convierte en una acción que da paso al intercambio de subjetividades, y que, ineludiblemente, forma parte de la interacción. Así, es posible apreciar que:

La acción comunicativa, que tiene la forma de interacción sobre la base de expectativas recíprocas de comportamiento, «no nace de la intención de la comunicación», pero «el nexo de la acción con el contenido espiritual que se expresa en ella es regular y permite hipótesis probables sobre este último». La interacción simbólicamente mediada es una forma de presentación, lo mismo que la comunicación lingüística; parece haber significaciones susceptibles de ser traspasados de un *medium* al otro. Esta convertibilidad del sentido de proposiciones en acciones y de acciones en proposiciones permite interpretaciones recíprocas (Habermas, 1990: 172-173).

Desde esta idea, tanto interacción como comunicación tienen una apuesta en común: un mensaje específico que está integrado en una conexión de significados compartidos, cuyo vehículo es el lenguaje. La interacción significa acuerdo, una

⁵⁵ Particular relevancia cobran aquí las ideas de Vygotski al referirse a la conceptualización del fenómeno de la interacción social, quien considera que la cultura es el elemento articulador que da sentido y significado a lo que el sujeto enfrenta como realidad, por ello, la cultura se convierte en una forma de socialización y a la vez el medio por el cual la persona puede lograr sus aprendizajes. Para este teórico, las funciones mentales llamadas superiores se desarrollan a partir de la interacción social, pues considera que éstas aparecen primero en el plano interpsicológico y luego en el intrapsicológico. La interacción es para Vygotski un hecho en el cual suceden procesos subjetivos que permiten el desarrollo psicológico del sujeto. Así, la interacción sucede cuando ocurre acción comunicativa entre personas, y se realizan intercambios que implican significaciones, valores e intenciones de las personas involucradas en el fenómeno social.

negociación que implica la inclusión del otro, así como una invitación a producir discursos propios, a compartir, a aceptar y a establecer reglas con mutua aprobación. Por eso se hace imprescindible revisar los elementos interactivos y comunicativos que propician y forman parte a su vez de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando lugar a producciones discursivas que de manera cotidiana se suscitan en este espacio, predispuestas y conducidas por un discurso educativo y pedagógico que rebasa lo normativo dando lugar a lo espontáneo que adquiere significación a partir de lo singular en un grupo específico.

Un aspecto más que precisa estudiar conjuntamente con los procesos de interacción en el aula⁵⁶, es lo que deriva en la construcción del saber cotidiano, y que presumiblemente se puede señalar, es ahí donde se pueden extraer las acciones que dan muestra de su construcción y del discurso pedagógico que los sustenta y orienta. Dicha construcción, como ya se ha señalado en relación al aprendizaje, se da en el colectivo y en las acciones de la vida cotidiana del aula; para ubicarlas y analizarlas es menester echar un vistazo a lo que ello implica.

Un aspecto sustancial en el que se hacen presentes y se integran los elementos de la práctica pedagógica o de enseñanza, es el que aglutina lo que se suele denominar ***vida cotidiana***.

En el estudio de este aspecto, se requiere tomar en cuenta dos elementos que la estructuran y que le dan sentido: el sujeto o sujetos que se posicionan en el lugar del protagonista, y paralelamente, el escenario que enmarca las acciones que en él se recrean; ambos son elementos que precisan una mirada socioantropológica y semiótica para analizar las producciones discursivas que evidencian el *objeto de enseñanza*, que a su vez da sentido a la práctica docente. Revisar la constitución del protagonista, implica adentrarse en el estudio de su personalidad, lo que lo deviene sujeto, de su estructura individual y social. Pero a su vez se hace

⁵⁶ Este espacio se refiere particularmente al aula de la Escuela Primaria, pues es ahí donde los estudiantes normalistas realizan sus prácticas pedagógicas o de enseñanza. Espacio en el que se valora la participación del estudiante-practicante en los procesos de interacción con los estudiantes de educación básica, pues es el lugar en el que se hacen presentes el discurso y el saber pedagógico.

imprescindible ubicarlo en un escenario, es decir, el lugar de sus actuaciones, de las objetivaciones de su ser y su existir; el escenario es la esfera de la objetivación (como lo señala Heller, 1977), la cual está constituida por el lenguaje, los hábitos y el uso de objetos con los que interactúa, dando forma y sentido a lo que se reconoce como vida cotidiana.

Ésta se encuentra conformada por dos aspectos entrelazados: lo espontáneo que es inherente a la naturaleza de las actividades humanas (y que a la vez funda la humanización), y frente a éste, una tendencia objetiva que rebasa la inmediatez de las acciones.

Heller plantea que: “La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (1977: 19). Esto indica que es necesario acudir al estudio del escenario, pues el contenido y la estructura de la vida cotidiana no son idénticos en toda sociedad ni en todas las personas. Los contextos, las intenciones, los intereses, los deseos y los afectos, cambian⁵⁷.

En este sentido, la vida cotidiana tiene que ver con la reproducción de individuos particulares, asimismo con lo social; con lo que es previo al sujeto, con lo que ya estaba establecido antes de que naciera. Ello no suprime su propia naturaleza. Apropiarse de lo ya existente y de lo que se produce colectivamente es algo más que sumar a la individualidad. El sujeto particular también produce, aporta, cambia, y está en movimiento, construye historia; lo que lo estructura y caracteriza es la continuidad en sus acciones, en un ambiente que lo circunda y que le es inmediato.

El sujeto es capaz de expresar su particularidad porque interioriza lo que hay en el mundo; y así construye y participa adaptativamente del o de los escenarios en los que transcurre su existencia.

⁵⁷ “También es cierto, por otra parte, que la vida cotidiana se compone de tipos heterogéneos de actividad y que estos tipos de actividad jamás vienen referidos de modo inmediato a la praxis humana total” (Heller, 1982: 9).

“En la vida cotidiana el hombre se objetiva en numerosas formas” (Heller, 1977: 24); es decir, se objetiviza cuando reproduce lo que ya existe, se comunica, expresa sus experiencias, transmite lo suyo propio; igualmente cuando se adueña del mundo a través de sus relaciones e interacciones con los otros, con los demás. Desde esta perspectiva, se considera entonces que el concepto de vida cotidiana está referido al ambiente inmediato que rodea o en el que se encuentra el o los sujetos en estudio.

La incorporación de este concepto como categoría de estudio en los procesos de interacción dentro de un contexto determinado (en este caso, el aula de la Escuela Primaria donde realizan sus prácticas pedagógicas los estudiantes normalistas)⁵⁸, permite inferir que, el ser humano es determinado por su naturaleza, pero también es penetrado por una praxis y por un conocimiento que lo conforma a partir de la relación entre naturaleza y sociedad. De este modo, todo lo que está relacionado con los diferentes ámbitos de su vida y sus objetivaciones, requiere estar presente en el análisis de lo que constituye su vida cotidiana. ¿Qué son las objetivaciones? Heller señala que:

La actividad, el comportamiento, etcétera, del hombre se objetivan siempre [. . .] Pero no todo objetivarse implica una objetivación. Ante todo, las objetivaciones son siempre *genéricas* y encarnan distintos tipos de genericidad. Además éstas no son simplemente las consecuencias de acciones exteriorizadas, objetivadas, sino *sistemas de referencia* que, respecto a las actividades del hombre que se orientan hacia ellos y que los plasman, son *externos*. El hombre particular debe, por tanto, *apropiárselas* para que las objetivaciones se remitan a él y él las pueda plasmar. Y si cada uno puede apropiárselas relativamente al mismo nivel, no todas las objetivaciones pueden ser *formadas, plasmadas* por nadie al mismo nivel (1977: 228).

Puede entenderse, que las objetivaciones son las que conforman el marco estructural de la vida cotidiana; y que, revisadas dentro de un conjunto, en un colectivo particular, se requiere considerar las formas y sentidos de las repeticiones que se dan en sus acciones, las reglas que las orientan, el sistema de signos que

⁵⁸ Esta categoría dentro del estudio etnográfico se enriqueció de los planteamientos de Goffman, quien concibe a la vida cotidiana como el conjunto de actividades ejercidas con frecuencia dentro de un grupo social, donde las normas permiten la transformación y recreación de su permanencia; dentro de estas actividades, los *patrones de deferencia o rituales interpersonales* son considerados como aspectos de la actuación de los sujetos que representan la esencia de la vida cotidiana.

permite su expresión generalizada, así como los vínculos que se establecen entre las acciones y las situaciones contextuales en las que se realizan.

De este modo, en el estudio de la vida cotidiana, la relación entre el protagonista y el escenario, ha de plantearse a partir de analizar los vínculos entre la personalidad del o de los sujetos y del contexto en el que interactúan, sin pasar por alto la consideración de que, cada ser humano nace en una estructura de objetivaciones propia, *en-sí*⁵⁹; pero a la vez, “[. . .] cada uno debe apropiarse de una parte de ellas a través de la praxis y del pensamiento repetitivo” (Heller, 1977: 405). Es a partir de la capacidad de apropiación, interiorización y adaptación, que se hace posible a través de la comunicación, la interacción y el sentido de pertenencia a un grupo, que lleva a la conciencia de actuar en un *para-nosotros* que da significado a la vida cotidiana.

Un segundo cuestionamiento más cercano al interés de este trabajo sobre las producciones discursivas de los estudiantes normalistas en el aula donde realizan su práctica pedagógica, lleva a plantear ¿qué relación tiene la educación (concretamente la escuela) con la vida cotidiana? Siguiendo la perspectiva expuesta por Heller, vale recuperar la siguiente idea: “La vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria de ello” (1977: 25).

Si se considera a la escuela como un instrumento que permite mediar entre lo cotidiano y lo no cotidiano, una revisión de lo que acontece en el aula, no puede perder de vista la premisa de que lo cotidiano tiene que ver con la reproducción de sujetos particulares, cuya participación dentro de un colectivo, responde a las demandas del grupo y de su individualidad, pero también posibilita la reproducción

⁵⁹ En su libro “Sociología de la vida cotidiana”, Heller menciona las categorías conceptuales *en-sí*, *para-sí* y *para-nosotros*, y hace una distinción de ellas a partir de situar las acciones que realiza el sujeto particular como algo propio a su naturaleza humana y que le ayudan a conformar su ser (*en-sí*); las que efectúa como una manera de incorporarse al mundo y orientar la razón de su existencia y su hacer (*para-sí*); y finalmente, las acciones que lleva a cabo como repetición de lo establecido en el ambiente en el que se encuentra situado y sus creaciones y transformaciones que aporta a través de la comunicación e interacción con los demás miembros del colectivo al que pertenece (*para-nosotros*). Dichas categorías no se describen en este estudio, pues no interesa profundizar en los planteamientos filosóficos y sociológicos aludidos por la autora, y sólo se incorporan en un sentido teórico-metodológico amplio en el análisis de los discursos que se observaron en el aula.

social. Es aquí donde se incorpora la noción de *vida cotidiana en el aula*, que representa a la vez expresión de lo ya establecido (social), pero también generación o creación de sujetos que expresan y comparten su particularidad y suman y recrean generalidades acordes con su naturaleza y la exigencia social.

En continuidad con esta perspectiva, la escuela, y por tanto, el aula, son el espacio propicio para refrendar el cometido de la vida cotidiana, y a partir de ello, brindar elementos que la fortalezcan y permitan el andamiaje necesario con los saberes escolares que posibiliten la continuidad de la condición humana. Por ello, lo educativo (por ende, lo pedagógico) necesita tener presente que:

Para que los miembros singulares de una sociedad puedan reproducir la propia sociedad, es preciso que se reproduzcan a sí mismos en tanto que individuos. La vida cotidiana es el conjunto de las actividades que caracterizan las reproducciones particulares creadoras de la posibilidad global y permanente de la reproducción social. No hay sociedad que pueda existir sin reproducción particular. Y no hay hombre particular que pueda existir sin su propia autorreproducción. En toda sociedad hay, pues, una vida cotidiana: sin ella no hay sociedad (Heller, 1982: 9).

Esto nos permite estimar que la esencia de la vida cotidiana se encuentra en la relación del individuo con las diferentes formas de actividad humana; la educación, es una de esas actividades inherentes y necesarias para el desarrollo de la reproducción y de la recreación de lo humano y lo social, en lo inmediato y en su trascendencia de la inmediatez; la escuela es un instrumento o vehículo que puede favorecer la pertinencia de estas acciones en lo colectivo y en lo particular; el aula es el escenario concreto donde lo que acontece de manera inmediata, posibilita, entre otras cosas, producciones discursivas vinculadas al saber y a la expresividad ilimitada del colectivo y de la individualidad⁶⁰.

Es el acontecer de la vida cotidiana lo que constituye y da sentido al escenario áulico, donde los procesos comunicativos e interactivos participan en la definición y

⁶⁰ “[. . .] el individuo organiza su cotidianidad de un modo tal, que estampa en ella la marca de su individualidad, de esa individualidad que viene a ser hecha posible por la síntesis de la orientación general en el sentido de la especie y de las circunstancias individuales” (Heller, 1982: 14). Desde lo social, el espacio más propicio para validar y averiguar cómo se crean y se reproducen generalidades que cohesionan y consolidan a un colectivo, es la escuela; particularmente el aula, es el escenario más real e inmediato para conocer lo que se entreteje y muestra la vida cotidiana.

estructuración de la práctica de enseñanza, más concretamente, en la conformación del *objeto de enseñanza*. Ello, si se considera que la acción de enseñar encuentra su sustento en un contexto de diálogo que es definido y orientado a través de las interacciones lingüísticas. “La discusión con el otro no es sólo un medio educativo; es, al mismo tiempo, el medio en el que se produce la propia formación y la finalidad de la formación, que puede identificarse a través de la adquisición de una competencia discursiva” (Tardif, 2004: 124).

Esta competencia se conforma, y a la vez es una evidencia, de saberes pedagógicos, que además se expresan a través de un entramado simbólico que cobra sentido y se significa en el contexto de quienes participan en el acto pedagógico-didáctico (de forma más estructural y compleja, podemos referir a la intervención educativa). De esta manera, se puede estimar que el *objeto de enseñanza* se construye en el momento en que el docente se enfrenta a su práctica con el grupo, con los estudiantes. Luego entonces, este objeto tiene que ver con la interacción, vinculándose así con los tres planos que lo edifican; como la propia historia de la educación lo muestra, la actividad educativa escolar se ha caracterizado por una tradición de interlocución, donde se da testimonio de una habilidad lingüística y de pensamiento. En este sentido, el dilema que encara la práctica docente o práctica de enseñanza en la conformación de su objeto, se sitúa en el centro de las interacciones cotidianas en el aula, ya que enfrenta diversas formas de abordaje en sus intencionalidades educativas y diferentes maneras de conducción de los actores, dependiendo de las particularidades del entorno en el que se efectúa la acción educativa y de la apropiación de los saberes pedagógicos que el estudiante normalista haya logrado.

4.2 Representaciones semióticas en la interacción en el aula

Las representaciones que se exponen en este trabajo, surgen del análisis realizado durante el estudio etnográfico y las observaciones registradas, las cuales se recuperan de las categorías establecidas para el ámbito pedagógico y el semiótico como se muestra en los cuadros 1 A y B (ver anexo 1).

Se parte de considerar a las representaciones⁶¹ como cualquier noción, signo o conjunto de símbolos que significan algo del mundo exterior o del mundo interior (Tamayo, 2009), sin perder de vista que cada grupo humano crea su representación de la realidad, de acuerdo con sus propias características y al entorno en el cual se desenvuelve; por tanto, las representaciones no son forzosamente conceptuales y cobran una importancia fundamental al abordarlas como formas comunicativas complementarias (Cárdenas, 2002); ello permitió registrar una serie de acciones o expresiones que marcaron la pauta para identificar los significantes y significados que se hacían presentes durante los procesos interactivos; esto se efectuó siguiendo un aspecto central del modelo comunicativo planteado por Jakobson: ¿qué dijo / qué hizo?, ¿por qué lo dijo / por qué lo hizo?, ¿cómo lo dijo / cómo lo hizo?.

⁶¹ Para Peirce, las representaciones semióticas son producciones constituidas por el empleo de signos; se pueden encontrar en enunciados dentro del lenguaje natural, en fórmulas algebraicas, en gráficos, figuras geométricas, etc. (Duval, 1999: 14).

A partir de este modelo se identifica lo siguiente⁶²:

INTERACCIÓN/COMUNICACIÓN	OBSERVACIONES
¿Qué dijo? ¿Qué hizo?	En la observación de lo que hablan los 5 estudiantes-practicantes, se aprecia que existe fundamentalmente una comunicación directa en forma oral; desde el inicio de la clase se hace explícito el propósito de lo que se va a trabajar y qué tipo de participación se espera de los estudiantes. Por lo regular, lo que se dice es cordial y coherente con lo que se expresa con los movimientos del cuerpo.
¿Por qué lo dijo? ¿Por qué lo hizo?	Lo que se dice y se hace está vinculado con el tema a tratar en la clase y apegado a los objetivos de la misma.
¿Cómo lo dijo? ¿Cómo lo hizo?	Los 5 estudiantes-practicantes utilizan además de la comunicación oral, movimientos corporales y gestuales que denotan entusiasmo y apoyan sus mensajes con ilustraciones y esquemas en el pizarrón.

El análisis bajo este esquema, permite distinguir y describir los símbolos que los estudiantes normalistas utilizan durante sus clases, además de advertir sus características diferenciales y detallar las estrategias y recursos que emplean para lograr una contundencia comunicativa en el grupo escolar.

Lo anterior, lleva a considerar que las representaciones semióticas cumplen algunas funciones como: expresión (para otros), identificación de un objeto de la realidad y movilización de la representación de acuerdo con ciertas reglas (de convivencia en el aula). Con base en esto, los símbolos que operan en ese lugar y en ese momento, permiten preservar las normas que otorgan identidad al grupo y simultáneamente se transforman al dar cabida a la expresión de la experiencia individual, que marca las diferencias, pero que al mismo tiempo, da lugar a la fusión del colectivo. Se advierte que estas representaciones manifiestan y utilizan registros diferentes, que permiten delimitar el campo simbólico y entender su funcionalidad en un entorno específico.

⁶² El análisis completo de la observación se muestra en el Cuadro G (ver Anexo 3).

La identificación de estas representaciones se sintetiza como se muestra en el cuadro siguiente:

Análisis de las observaciones (representaciones)

Categoría: Plano del conocimiento pedagógico-didáctico

Indicador: Interacción-comunicación

Estudiante-practicante	Forma de comunic.	Personaliza sus interaccs.	Se desplaza por el aula	Es expresivo facial y corporal.	Utiliza un lenguaje coloquial y afectivo	Signos
1	a-b		*		*	Tono de voz Expresiones ling. afectivas
2	c		*			Lenguaje oral (palabras clave) Desplazamientos físicos
3	b	*			*	Expresiones ling. afectivas Preguntas Tono de voz
4	a	*	*		*	Lenguaje escrito (pizarrón) Tono de voz
5	a-b	*	*	*	*	Tono de voz Desplazamientos físicos Preguntas Gestos

Forma de comunicación:

- a) Espontánea y abierta
- b) Mantiene diálogo
- c) Monólogo

El registro y análisis de estas representaciones permite validar el referente conceptual desde el cual se considera que en la interacción (en el aula), la comunicación se hace presente en sus dimensiones verbal y no verbal; asimismo, que los signos y los símbolos que se intercambian, sirven para cohesionar y exponen las condiciones de socialización del grupo, como reglas de comportamiento y acuerdos negociados entre estudiantes normalistas y estudiantes de educación primaria.

A la luz del análisis de dichas representaciones en la interacción de la vida cotidiana en el aula, se identifica a los participantes (docente y estudiantes) como sujetos que se posicionan en el lugar del protagonista y al escenario que enmarca sus acciones (Heller, 1977), develando con ello las objetivaciones de su interacción a partir de la forma como se asumen las diferentes expresiones lingüísticas y no lingüísticas, siendo el docente (estudiante normalista) quien marca la pauta en el intercambio comunicativo.

Es desde este ámbito que se puede observar que los símbolos se constituyen en elementos evocadores de experiencias, y a su vez, operan como instrumentos que permiten preservar las normas de convivencia, con ello se favorece la identidad del grupo y la expresión de experiencias individuales que apuntalan diferencias, pero también un sentimiento de fusión; son el elemento que se instituye en regla general, el rasgo que se generaliza y que determina el sentido de las acciones en el colectivo dando paso a la convencionalidad⁶³. En este sentido, las representaciones que se extraen de la interacción en el aula, son un ejemplo del primer plano constituyente del objeto de enseñanza: *sistema de operaciones interactivas*. Lo que se aprecia en este plano es que, las representaciones no se consignan sólo al lenguaje, y tienen una función semiótica donde se observan tres componentes (Godino, 2003): a) un plano de expresión (que es el objeto inicial) donde se hace presente el signo; b) un plano de contenido (que es el objeto final) donde se manifiesta el significado del signo, lo representado, lo que se quiere decir; y c) un criterio o regla de correspondencia (código interpretativo), que regula la correlación entre los planos de expresión y contenido.

Para entender mejor estas representaciones semióticas en el aula, se hace necesario abordar un segundo aspecto en el análisis, el cual se dirige a establecer la relación entre el saber cotidiano y la organización de los contenidos educativos; para ello, se concentran aspectos de carácter pedagógico relacionados con

⁶³ Los contenidos escolares situados a la par de determinadas normas de actuación y disciplina en el aula, son un ejemplo de construcción simbólica, que adquieren significación en la medida de su adecuación y correspondencia con las necesidades y requerimientos sociohistóricos del colectivo; esta condición les impone la cualidad de temporalidad.

elementos semióticos que se identifican tanto en el discurso como en el tipo de pensamiento que promovían los estudiantes normalistas en su grupo escolar. Dicho análisis se estructura de la siguiente manera:

Análisis de las observaciones (representaciones)

Categoría: Plano del conocimiento pedagógico-didáctico			Indicador: Organización de los contenidos				
Estudiante - practicante	Tema (contenido educativo)	Tipo de organiz. de la clase	Estrategia discursiva		Manejo del discurso oficial	Tipo de razonamiento	Signos
			Comparación	Interrogación			
1 - 5° grado	Diversidad cultural	✓		✓	✓	Inductivo	Exposición oral y preguntas
2 - 2° grado	Fracciones	✓	✓		✓	Inductivo	Exposición oral y ejemplos
3 - 1° grado	Audiocuento		✓			Inductivo	Exposición oral
4 - 2° grado	Palabras compuestas	✓	✓	✓		Inductivo	Exposición oral, preguntas y ejemplos
5 - 6° grado	Respeto y comunicación		✓	✓	✓	Inductivo/ Deductivo	Exposición oral, preguntas y ejemplos

Organización de clase: Simple a lo Complejo
 Discurso Oficial: Competencias

Este condensado presenta las formas de interacción en el aula y la organización de los contenidos educativos que darán paso a la construcción de conocimientos, se establece a partir del discurso producido entre docente y estudiantes, donde se evidencia una estructura lógica de la clase a partir de los saberes pedagógicos contruidos por los estudiantes normalistas, se caracteriza fundamentalmente por ir

de lo simple a lo complejo. La forma de organización del pensamiento y el tipo de razonamiento que se promueve en la clase, son los puntos centrales desde los cuales se configura la comunicación, que se da prioritariamente de manera oral y donde el conocimiento implica un intercambio, una manera específica de relacionarse con él, donde surge la posibilidad de hacer inferencias, espacio en el que, de acuerdo con Peirce, se establecen las relaciones sígnicas, sobre todo las de 2° y 3er nivel. Las representaciones semióticas que se advierten, reflejan operaciones cognitivas (signos) que indican que el conocimiento se da cuando existe interacción y cumplen la función de fijarlo y almacenarlo.

Es en este proceso donde se hace presente la producción del discurso, que unido a un tercer aspecto en el análisis, se identifica como el sentido en la enseñanza; a partir de esta caracterización se reconoce el segundo plano constitutivo del *objeto de enseñanza: situación comunicativa*. Las representaciones extraídas en este ámbito son las siguientes:

Análisis de la observaciones (representaciones)

Categoría: Plano del conocimiento pedagógico-didáctico				Indicador: Sentido de la enseñanza				
Est-pract	Pregunta para comprobar atención y comprensión	Relaciona conocs. previos con los nuevos	Promueve la reflexión	Promueve la motivación y curiosidad	Su comport. evidencia amplia base cult., cient., hist., etc.	Construc-tivamente crítico	Recupera resultados de su práct. para retroalimen-tar	Signos
1	*	*	*	*	*	*	*	Partic. Respts. Const.
2		*	*	*				Pregts.
3	*	*	*	*			*	Partic. Pregts. Respts.
4			*	*				Pregts. Ejems.
5	*	*	*	*	*	*	*	Partic. Pregts. Respts. Ejems.

Los signos que se identifican en estas representaciones permiten ubicar al acto pedagógico-didáctico como un acto de comunicación, a través del cual se pueden confrontar saberes durante la propia práctica de enseñanza, y encauzar el propósito formativo. Lo que permite ver que la actividad del discurso interviene en la construcción de los sujetos, configurando su identidad y su conocimiento de la realidad. El lenguaje se convierte en lugar de encuentro; el discurso, da muestra de los saberes que se construyen. De esta manera, el discurso didáctico se acerca a la configuración de un contrato de la enunciación (lo que se dice y cómo se dice), convirtiéndose en un mecanismo regulador de la acción escolar, y por tanto, también social (Sánchez, 2003).

La acción didáctica observada en los estudiantes normalistas durante su período de práctica pedagógica, revela una situación comunicativa que se instituye en lo cotidiano como un acuerdo, una negociación que se produce y se otorga a los objetos cognitivos intercambiados. “El acto didáctico es un pacto narrativo, donde los actos de habla se llevan a cabo desde posiciones enunciativas investidas jerárquicamente de un estatus social o institucional” (Sánchez, 2003). Es en este proceso de producción discursiva donde, lo que ocurre en el aula, es aprovechado por los miembros del colectivo escolar para conseguir la significación. Ello deriva que, aprender significa apropiarse de las formas del hablar y del escribir sobre el objeto de aprendizaje; el *objeto de enseñanza* entonces, refiere a ayudar a construir las herramientas para enfrentar lo que se ha de aprender, a sus maneras particulares de hacerlo, y al uso de ello. Desde esta perspectiva, el aula es un microcosmos cultural y social donde se elaboran los significados (Idem).

4.3 Símbolo y práctica docente

Una parte fundamental en el análisis de la producción semiótico-discursiva en la formación profesional de los docentes normalistas, la constituye sin duda, la posibilidad de reconocer además del entramado simbólico, la articulación entre espacios, procesos, dinámicas, experiencias y lenguajes que intervienen en el proceso formativo de los estudiantes normalistas durante sus prácticas pedagógicas. Esto impone un acercamiento al aula (de práctica) situándola conceptualmente como un escenario, un espacio de vida cotidiana en el que se producen interacciones e intercambios de ideas, valores, intereses, expectativas, entre diversos actores poseedores de historias socioculturales singulares, quienes en ese punto de encuentro (el escenario) es en el que hallan la posibilidad de sintetizar significados educativos.

Este escenario brindó la oportunidad de registrar acciones realizadas por los estudiantes normalistas y saberes pedagógicos, que se valoran como representaciones simbólicas de las fuerzas que se producen al interior del aula cuando se crea una práctica, y que a su vez, favorecen circunstancias de las que potencialmente emergen experiencias de aprendizaje. Una de las condiciones que se toma en cuenta en este estudio, es prever que en el ámbito de la enseñanza, existen formas peculiares de actuar para suscitar o promover ciertas situaciones de aprendizaje; algunas se llevan a cabo de manera ritualizada, otras, surgen de forma espontánea respondiendo a exigencias propias del entorno y de su peculiar proceso de interacción. Lo importante desde esta consideración, es tomar en cuenta el sentido diferencial y de significación en cada práctica observada (ver Anexo 3 Cuadro G). El análisis realizado en este espacio, permite caracterizar la simbólica derivada de la práctica pedagógica y al mismo tiempo, entender el uso y significación de los signos recurrentes en el acto pedagógico-didáctico.

Para la identificación de estos símbolos durante la práctica pedagógica de los estudiantes-practicantes y la vinculación con su entorno áulico, se realizó un registro general de la coincidencia de sus acciones y expresiones comunicativas (representaciones), enmarcándolas en los ámbitos pedagógicos que se considera

son los que estructuran a la enseñanza. Dicho registro se condensa de la manera siguiente:

REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

1. PLANO DEL CONOC. PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO	a) ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS	b) INTERACCIÓN-COMUNICACIÓN PRACTICANTE-ALUMNO	c) SENTIDO DE LA ENSEÑANZA
COINCIDENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hablan sobre cómo va a ser la clase ▪ Informan a los alumnos sobre las competencias a desarrollar ▪ Se aprecia una organización de la clase ▪ Existe una presentación del tema desde el inicio de la clase ▪ Señalamiento de las competencias a desarrollar que puede explicarse como un acercamiento a la política educativa actual ▪ Los practicantes 1 y 3 realizan una exposición que va de lo simple a lo complejo (razonamiento inductivo propuesto por Peirce) ▪ Los practicantes 1-4-5 constantemente hacen preguntas a los alumnos como parte de la dinámica habitual de la clase (puede inferirse una metodología activa y constructivista) ▪ Los practicantes 4 y 5 al presentar el tema a trabajar, lo hacen relacionándolos con contenidos trabajados previamente ▪ Desde el inicio de la clase se apoyan con materiales didácticos (visuales y auditivos) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El trato hacia los alumnos es amable y respetuoso ▪ Al presentar el tema de la clase hacen hincapié en su importancia ▪ Preocupación constante en que los alumnos le encuentren sentido a la clase ▪ Los practicantes 1-2-3-5 promueven el trabajo colaborativo ▪ Utilizan un lenguaje coloquial y afectivo; lo afectivo se evidencia más en las practicantes mujeres (palabras cariñosas y en diminutivo) ▪ La actitud es entusiasta ▪ Se dirigen a los alumnos por su nombre 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promueven constantemente la participación de los alumnos (para evidenciar sus conocimientos, exponer sus puntos de vista, expresar sus dudas) ▪ Realizan preguntas al grupo de manera abierta y/o en algunos casos dirigidas a algún estudiante en particular ▪ Dan respuestas a los cuestionamientos de los alumnos ▪ Exponen ejemplos tanto lingüística como visualmente sobre lo que se está tratando en la clase, para definir, relacionar y/o mostrar aplicaciones de los conceptos

Este registro permite corroborar lo que anteriormente se señala (Capítulo I) respecto a la práctica docente: es un proceso organizado que integra acciones dirigidas a una meta de formación, donde el modo de actuar de los estudiantes normalistas muestra una dinámica que incorpora disposición y cobra sentido a partir de su intencionalidad y sus recursos (saberes). Desde el análisis de dicho registro, se observa que la práctica de enseñanza posee una lógica en sus acciones ligada a la producción de significados (de los sujetos que intervienen en ella), que se manifiestan (como señala Carr, 2002) a través de las exigencias contextuales donde se da el suceso educativo. Las diferencias encontradas en la práctica de los estudiantes normalistas, revelan que sus tareas se dan por una combinación de talento personal, intuición, experiencia, sentido y habilidades que cada uno ha acuñado durante su formación en la Escuela Normal (significados construidos desde el ámbito teórico-metodológico) y también, de los saberes propios derivados de su entorno sociocultural en el que se han desenvuelto a lo largo de su vida.

En este sentido, el análisis de la producción semiótico-discursiva se lleva a cabo tomando en cuenta que:

[. . .] las prácticas discursivas son significadas en función de la posición que ocupan en una red amplia de significaciones y desde el contexto social donde son producidas y leídas; con lo que se destaca como fondo una estructura y/o configuración social, por ello, la capacidad de significar de todo discurso no se limita exclusivamente al lenguaje hablado, sino que involucra objetos, acciones, relaciones y medios, que a través de un símbolo evocan un concepto, por lo que no es posible separar el carácter significativo de los objetos y procesos sin abandonar su posibilidad de integración a la vida social (Tapia, 2009).

Por ello, se advierte que las relaciones sociales (docente-estudiante, estudiante-estudiante) dentro de un determinado entorno áulico, proporcionan materialidad a las diversas prácticas discursivas docentes, que derivan en la articulación y continuidad de un propósito formativo, y que simbolizan la construcción de conocimientos y constitución de saberes en el grupo. Luego entonces, es dentro de esta dimensión colectiva de la práctica docente, donde se aprecia una asociación entre significante y significado, como una realidad sociohistórica que se establece en una comunidad de hablantes. Es decir, es la comunidad, el colectivo, el grupo escolar, el lugar específico donde se da la elaboración de significados.

Lo anterior lleva a pensar que el modo de significar los objetos de la enseñanza y del aprendizaje (derivados fundamentalmente de los contenidos y propósitos educativos), tiene su origen en la propiedad de la cosa (del objeto, del concepto), pero también en la forma de intelecirla; esto es, cuando el pensamiento está en movimiento y algo externo lo provoca. La relación con esa cosa o con su propiedad se da mediante un acto subjetivo de significación; proceso en el que se identifica a los símbolos, y donde se evidencian las relaciones de Segundidad y Terceridad señaladas por Peirce.

La investigación centrada en las prácticas pedagógicas de los estudiantes normalistas, permite constatar lo que enfatiza Bazdresch (2000) cuando señala que, la práctica docente es una práctica intencionada que se concibe como una acción dirigida por fines conscientes, que es inseparable del medio que usa y del bien que consigue. Asimismo, siguiendo las ideas de Tardif (2004), dicha práctica cobra sentido cuando se le ubica al saber docente en relación directa con las condiciones que la estructuran, las interacciones lingüísticas y el discurso que se genera a partir de las necesidades y exigencias de un grupo escolar en un entorno específico; el sentido de la práctica de enseñanza se sitúa en el centro de las interacciones cotidianas en el aula.

Las representaciones semióticas observadas (señaladas en los cuadros de análisis) confirman los planteamientos anteriores, y permiten identificar que, éstas cobran un carácter de conciencia cuando se objetivizan, volviéndose esenciales en la significación de los símbolos y la aprehensión conceptual de los objetos de conocimiento; significación que al mismo tiempo es necesaria para la objetivación y la toma de conciencia. Este proceso lleva a considerar que las representaciones semióticas que dan sentido a la enseñanza, se inscriben en un orden simultáneo de conciencia y exterioridad en los sujetos participantes del proceso formativo. La conciencia permite al sujeto tener una visión de la cosa, de los signos que se le presentan e identificar su intencionalidad; la exterioridad cumple una función de comunicación, y está ligada a un sistema semiótico creado de manera colectiva y accesible a los sujetos involucrados con él (Duval, 1999). Estos planteamientos,

llevan a identificar una relación directa entre producción simbólica y práctica docente; obsérvese el cuadro siguiente:

SIMBOLOGÍA PREDOMINANTE EN LA PRÁCTICA DOCENTE

REPRESENTACIONES SEMIÓTICAS	SIGNOS	CONDUCTAS QUE SE EXPRESAN
	SÍMBOLOS	
	Señales	Apuntar con el dedo índice; dirigir la mirada hacia el pizarrón, al libro, cuaderno o algún otro objeto; resaltar algún concepto o imagen con formas y colores diferentes; colocar letreros en el aula
	Garabatos-Escritura	Demarcaciones precisas en el pizarrón o en algún cartel; señalamientos en los cuadernos de trabajo de los alumnos
	Sonidos	Expresiones emitidas con el aparato fonoarticulador para aprobar o reprobar alguna conducta de los alumnos; palmadas
	Movimientos (expresión corporal): gestos, kinésica, ademanes, desplazamientos	Desplazamientos del docente por el aula; posicionamiento de las manos; posturas corporales
	Imágenes (íconos)	Alusivas al tema que se trata en la clase; para referir alguna regla de conducta; marcar pautas de comportamiento que se deben seguir en el aula
	Tiempos	Signados de manera oral por el docente
	Silencios	Se presenta como una advertencia para indicar a los alumnos que guarden silencio; como una señal de respeto cuando algún miembro está exponiendo o comentando algo al grupo
	Tono de voz	Es variante de acuerdo al énfasis que el docente quiere poner a algún tema en su exposición; variado conforme a los requerimientos del proceso interactivo y/o al motivo por el cual deba dirigirse a un alumno en particular o al grupo
	Preguntas-Respuestas	Se realizan con relación al tema que se trabaja en la clase, alguna tarea en particular; para confirmar conocimientos y saberes
	Exposición oral	Es la forma básica de comunicación en el grupo; fundamental en la tarea de enseñanza de los estudiantes normalistas; forma de expresión y comunicación más frecuente
Ejemplificación	Generalmente empleada en forma narrativa y/o con imágenes para confirmar conocimientos y saberes, así como una forma de propiciar la inducción o deducción que conduzcan al aprendizaje	

La identificación de estas representaciones semióticas⁶⁴, lleva a inferir que la práctica docente produce símbolos que denotan los saberes pedagógicos constituidos por los estudiantes normalistas, mismos que conducen y median el aprendizaje. A la luz de las representaciones examinadas y los símbolos identificados, se advierte que la construcción de sentido en la producción semiótico-discursiva en el aula de Educación Primaria (como espacio formativo de dichos estudiantes), se da a partir de un proceso social que se desarrolla en el marco de relaciones intersubjetivas, por el cual los sujetos comprenden y significan sus experiencias educativas cotidianas; es decir, los signos y los símbolos que se exponen durante las prácticas pedagógicas de los estudiantes⁶⁵, revelan que son resultado de una construcción colectiva y de una serie de negociaciones sociales que dan unidad de sentido al acto pedagógico-didáctico. Es en lo observado dentro de esta producción semiótica donde se evidencia la presencia del tercer plano constitutivo del *objeto de enseñanza*: c) *la significación como producción de signos*.

Un elemento más sobre el que se ha insistido a lo largo de este trabajo, y que se relaciona con este tercer plano, es la determinación que juega el contexto sociocultural de los estudiantes normalistas en la significación de su práctica docente⁶⁶, el cual se estima necesario analizar para identificar los elementos simbólicos que participan en la conformación del *objeto de enseñanza*. Para ello, se extrajo de los registros de la entrevista la caracterización de sus referentes socioculturales, así como sus expectativas sobre su formación en la Escuela Normal. Dicho análisis permite destacar lo siguiente:

⁶⁴ Este registro permite ubicar las relaciones categoriales de los signos definidas por Peirce, cuando establece las categorías de Primeridad (cualisigno, sinsigno, legisigno), de Segundidad (ícono, índice, símbolo), y de Terceridad (rema, dicente, argumento). La simbología predominante que se muestra permite advertir la conjunción de los tres niveles categoriales.

⁶⁵ La caracterización de esta simbología en la práctica docente fue extraída de los registros etnográficos de las prácticas pedagógicas de los estudiantes normalistas. Su concentrado puede observarse en el Anexo 3 Cuadro G.

⁶⁶ Los significados constitutivos del sentido de la enseñanza en los estudiantes normalistas, sólo responden al interés de encontrar un referente en la identificación de la construcción semiótico-discursiva en sus prácticas pedagógicas; no se consideraron como un elemento central en este trabajo de investigación.

ELEMENTOS SOCIOCULTURALES PREDOMINANTES

Estudiante-practicante	Referente	Expectativas en su formación
1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lugar de origen: D. F. ▪ Becado por la Esc. Normal ▪ Mediana lectura de textos de literatura ▪ Mediana asistencia a eventos culturales ▪ Asistencia a eventos académicos extraescolares ▪ Opinión crítica sobre los medios masivos de comunicación ▪ Opinión crítica respecto a la importancia del lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encontrar un escenario que le permita su crecimiento pedagógico ▪ Aprendizaje permanente ▪ Reflexionar y transformar al mundo ▪ La educación como el medio ideal para mejorar la vida
2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lugar de origen: D. F. ▪ Financiamiento de su educación – familiar ▪ Realiza lectura sólo de textos académicos ▪ No asiste a eventos culturales ▪ No asiste a eventos académicos extraescolares ▪ Uso frecuente de la TV para estar informado ▪ Intuye pobreza de lenguaje en la soc. contemporánea, no identifica razones 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encontrar una posibilidad de mejorar al mundo (que está en crisis) ▪ Elementos para la apertura al cambio ▪ Desarrollo personal
3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lugar de origen: D. F. ▪ Financiamiento de su educación – familiar ▪ Mediana lectura de textos de literatura ▪ Asistencia a eventos culturales: cine y conciertos de música moderna fundamentalmente ▪ Mediana asistencia a eventos académicos extraescolares ▪ Considera internet como el medio masivo de comunicación más importante ▪ Advierte pobreza de lenguaje en los jóvenes actuales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación profesional sólida y humanitaria ▪ Encontrar herramientas para mejorar al mundo ▪ Conocer a los niños
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lugar de origen: D. F. ▪ Becado por la Esc. Normal ▪ Realiza lectura sólo de textos académicos ▪ Asistencia a eventos culturales: sólo conciertos de música moderna 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tener una profesión para trabajar ▪ Tratar con gente ▪ Desarrollo personal

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No asiste a eventos académicos extraescolares ▪ Conoce sólo la ubicación de museos, pero no ha visto ninguna exposición ▪ La TV es el medio de entretenimiento y comunicación más importante ▪ No conoce los periódicos ▪ La riqueza del lenguaje se ubica sólo en la libertad de decir lo que se quiera 	
5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lugar de origen: Oaxaca ▪ Becado por la Esc. Normal ▪ Amplia Lectura de textos de literatura (clásicos y modernos) ▪ Asistencia constante a eventos culturales (teatro, cine, conciertos, exposiciones en museos) ▪ Asistencia a eventos académicos extraescolares ▪ Opinión crítica sobre los medios masivos de comunicación ▪ Opinión crítica respecto a la importancia del lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Una formación profesional sólida para poder enseñar ▪ Aprendizaje permanente y actualización de mis conocimientos ▪ Reflexionar y transformar al mundo, ayudar a la libertad de pensamiento ▪ La educación como el medio ideal para mejorar la vida ▪ Aportar conocimientos y experiencias para formar a otros

Información extraída de la entrevista.

Uno de los aspectos que se puede advertir en el análisis de las respuestas de los estudiantes, es que, sus experiencias en las prácticas pedagógicas, se ven pobremente favorecidas (en su mayoría), por la escasa acumulación de saberes conformados desde sus integraciones con un ámbito sociocultural más amplio.

Lo anterior se confirma, cuando por ejemplo, si se relacionan las representaciones extraídas de los estudiantes-practicantes 1 y 5 en cuanto a tipos de interacción-comunicación (pág. 130), forma de organización de los contenidos / tipo de razonamiento que promueven en la clase (pág. 132), sentido de la enseñanza (pág. 133), con los referentes socioculturales y sus expectativas de formación, se aprecia una simbología más amplia y variada durante sus acciones de enseñanza. Esto es, como señala Lotman (1998), las cuestiones fundamentales de todo sistema semiótico son, en primer lugar, la relación del sistema con el extrasistema; lo que indica que, el acontecer en el grupo escolar, tiene que ver con la cultura que ahí se genera, pero también, tiene que ver con el mundo que se extiende más allá de los

límites del aula, incluso, de la escuela; se vincula con el entorno en el que se desenvuelven los estudiantes normalistas, con las herramientas socioculturales que se han procurado en su entorno familiar y social más amplio, más allá de la Escuela Normal, y que necesariamente se ven reflejadas en su práctica docente.

A partir de lo observado en las prácticas en el aula de Educación Primaria, y de las expectativas de formación profesional expuestas por los propios estudiantes normalistas, se infiere que los saberes pedagógicos que sustentan su práctica docente, se perfilan más desde los saberes conformados en las aulas de la Escuela Normal, así como de las reflexiones y observaciones proporcionadas por los Asesores y Tutores en los momentos de reflexión sobre la práctica efectuada.

Lo anterior, sugiere que, la producción de signos y símbolos de enseñanza, son más el reflejo de estructuras previamente aprendidas, y que se reproducen como modelos constatados, aunque simultáneamente se resignifiquen al entrar en contacto con entornos escolares específicos.

En esta orientación, la vinculación entre símbolo y práctica docente, adquiere un sentido sui géneris en la medida en que se re-experimente lo aprendido tanto de manera teórica como práctica, y se signifique a la praxis en el aula como parte de la formación en la docencia.

CONCLUSIONES

Estas líneas pretenden dar continuidad a una lectura iniciada desde la propia formación como docente y en la profesionalización del campo de la pedagogía; desde el primer momento de acercamiento a la investigación como parte fundamental de la formación doctoral, se partió de una intuición que rebasaba cualquier prescripción técnica para enfrentar al ámbito educativo. Ello derivó en la búsqueda permanente de caminos y medios desde los cuales mirar, reflexionar y abordar cualquier tarea educativa, en este caso, el particular interés por los procesos de formación docente como la actividad profesional sustantiva desarrollada durante los últimos veinticinco años.

Dicho interés, marcó la pauta para trascender los elementos y trayectos propios de la pedagogía y la didáctica, con el afán de consolidar una postura epistemológica en la propia tarea de formar docentes y en la investigación vinculada a los procesos y fenómenos educativos; un acercamiento al campo socioantropológico y lingüístico, y más específicamente a la perspectiva semiótica.

La investigación realizada desde estos referentes, permitió estructurar un conjunto de herramientas teórico-metodológicas que llevan a vislumbrar nuevas posibilidades para enriquecer la formación profesional de docentes, desde el ámbito de la planeación hasta el ejercicio mismo de la formación de formadores.

La exposición de los resultados de esta indagatoria, en con el propósito de fijar la mirada del lector sólo en algunos puntos que en un sentido personal resultaron de mayor atracción al momento de escribir el documento. Estas conclusiones invitan a reflexionar sobre lo que no está escrito, pero de alguna forma está dicho.

Este trabajo, enfrentó diversas dificultades desde el momento mismo de su proyección, sin embargo, el producto final rechaza cualquier prescripción o sentido último, lo que se intenta destacar, supone una interpretación que ha sido mediada

fundamentalmente por una formación profesional y una experiencia particular, que ha procurado integrar argumentos recuperados desde campos aún poco abordados en la docencia y en la pedagogía.

Se consideró que la práctica docente implica interacciones muy complejas, las cuales involucran cuestiones simbólicas, afectivas, comunicativas, sociales, etcétera. Se puede afirmar que tanto los significados adquiridos explícitamente durante la formación profesional de los docentes, como los usos prácticos que resultan de las experiencias en su tarea de enseñanza en el aula, configuran los ejes de su ejercicio pedagógico; éste se encontrará fuertemente influido por su trayectoria de vida, el contexto socioeducativo donde se desenvuelvan, las características de la institución en la que laboren, el proyecto curricular en el que se ubiquen, la perspectiva pedagógica en la que se inserten, así como las significaciones que impriman a su práctica en la búsqueda y conformación de su *objeto de enseñanza*.

Este ámbito es el que se convirtió en el objeto de estudio de este trabajo de investigación, pues en él se advierte que existe una fuente de la que emanan significados de los símbolos que se concatenan para dar sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje; símbolos que expresan enlaces, diferencias y representaciones, que constituyen a su vez lo socioeducativo y cultural de las diversas prácticas pedagógicas.

Aportaciones de los resultados de la investigación

La interpretación que se desprende de los datos contenidos en los registros de la investigación de campo, así como desde el referente teórico-metodológico estructurado en una perspectiva semiótica, permite visualizar la construcción semiótico-discursiva en torno al *objeto de enseñanza* en las siguientes líneas:

- ❖ Delimitar una posible tipología simbólica como única en la práctica docente es una tarea complicada; si bien existen elementos teórico-metodológicos de

carácter pedagógico que los estudiantes normalistas enfrentan de manera sistemática en su formación profesional de forma similar, en sus prácticas pedagógicas cotidianas, se reconoce un uso diferencial de los símbolos educativos a partir de las características peculiares que presentan sus interacciones con los estudiantes en el aula de Educación Básica.

Ello exige una caracterización detallada de las estrategias y recursos que los estudiantes-practicantes emplean desde su particular contexto sociocultural y sus habilidades comunicativas.

- ❖ En un sentido pedagógico-constructivista, se observa que la construcción de conocimientos se da más a través de una forma abierta de significados experienciales en lo cotidiano, que a partir de las prescripciones derivadas de los propios contenidos educativos (de carácter científico). Los símbolos que se hacen presentes en la intencionalidad educativa dentro del aula, y que contribuyen a conformar el *objeto de enseñanza*, apuntan hacia la construcción que se logra en los procesos de interacción y comunicación; lo cual, permite considerar que éstos son los disparadores de la acción social convergente, y se constituyen en dispositivos evocadores de experiencias formativas.

- ❖ Los símbolos que se hacen presentes durante el acto pedagógico-didáctico contribuyen a dar identidad al grupo, y generan condiciones que permiten el paso de una experiencia individual a una colectiva. El sentido que adquiere la práctica docente, es de fusionar y mediar entre los símbolos que ya existen y la creación de otros nuevos, para propiciar la construcción de conocimientos y la constitución de saberes. Es en este proceso donde convergen elementos pedagógico-didácticos, contexto sociocultural de los participantes y la experiencia vivida en el acto, lo que constituye el *objeto de enseñanza*.

- ❖ Los discursos cotidianos dentro del aula, no sólo de orden pedagógico (en un sentido formal), sino los que derivan de las prácticas interactivas entre docentes y estudiantes (en general), condensan y, evidencian, un conjunto de símbolos que trascienden la comunicación oral y a los objetos o materiales didácticos predispuestos para la enseñanza.

En este sentido, los símbolos que mayor presencia tienen en este proceso formativo de los estudiantes de la Escuela Normal y que les permiten la conformación de su *objeto de enseñanza* son:

- ✓ Símbolos-imagen (que derivan de la narración más que de la descripción de objetos o situaciones).
- ✓ Silencios.
- ✓ Ceder la palabra al otro.
- ✓ Preguntar (el cuestionamiento tanto por parte del docente como de los estudiantes).
- ✓ Símbolos de sentido (aceptación, aprobación, advertencia, básicamente a través de la comunicación gestual y corporal).
- ✓ La significación está en función de la aplicabilidad y uso cotidiano de lo que se construye a partir de los contenidos académicos, de acuerdo a las necesidades y posibilidades dibujadas desde el contexto sociocultural de los participantes en el acto pedagógico-didáctico.

Se infiere que la significación del *objeto de enseñanza* se da de manera inconsciente, al no existir una forma predeterminada para estructurarlo; si bien se advierte en la planeación de las clases de los estudiantes normalistas durante sus prácticas pedagógicas, no hay un nivel de conciencia previo al momento del encuentro (del acto pedagógico-didáctico), que se da como posibilidad de intersección entre los mundos e intencionalidades que representan el docente, el estudiante y el conocimiento. Dicha significación se logra entonces, cuando se

cruza una esfera de realidad a otra y se construyen representaciones simbólicas que expresan la realidad de la vida cotidiana en el aula.

La práctica docente no es científica, ni en su profesionalización puede preverse un carácter prescriptivo único, pues como cualquier praxis humana, consiste en actuar y formarse en el contexto específico de una situación contingente; de esta manera, quien la ejerce debe ser reconocido como un ser singular con potencialidades específicas, que se crea una representación propia del objeto que quiere enseñar.

La formación docente, desde lo que se advierte en el curriculum de la Escuela Normal, exige la capacidad de juicio y estructurar un criterio para dar respuesta a los requerimientos educativos de un contexto determinado. Lo cual impone la necesidad de propiciar en los estudiantes normalistas, una serie de herramientas que les permitan conocer el ámbito en el que se da la acción educativa, es decir, que les ayuden a tener claridad del colectivo que se educa y valorar la subjetividad que se pone en juego en esa acción formativa. El reconocimiento de estructuras semióticas a desarrollar en su práctica docente, es una condición que puede favorecer las relaciones interactivas y comunicativas en el aula y desencadenar la creación de signos más propicios para mediar el aprendizaje. Por ello, se sostiene que el *objeto de enseñanza* se constituye en cada momento y en cada circunstancia en la que se da el hecho educativo, cuando el docente se enfrenta a su práctica de enseñanza con el grupo escolar.

Un análisis semiótico-discursivo durante las prácticas pedagógicas de los estudiantes normalistas, como parte de su formación profesional como docentes, se considera oportuno para favorecer la significación y el sentido de la práctica, así como para fortalecer la construcción de saberes pedagógicos que encausen de manera concientizada la conformación del *objeto de enseñanza*.

Una tesis que se puede derivar de la significación de las representaciones captadas en las prácticas pedagógicas de los estudiantes normalistas, es que, en su formación, se hace necesario incluir en el curriculum de la Escuela Normal, algunos

referentes teórico-metodológicos desde la semiótica, que les brinden la posibilidad de indagar, advertir y manejar en su tarea de enseñanza, opciones para el uso del lenguaje y los símbolos; ello puede redundar en la riqueza de un bagaje pedagógico más amplio para el manejo de diferentes formas de representación alternativas, conforme a las características del entorno sociocultural de los estudiantes a quienes dirijan su *objeto de enseñanza*.

Contribuciones en relación con la teoría

- Regularmente, las cuestiones dirigidas a la práctica de enseñanza, sobre todo en el terreno de la formación de docentes, se han situado en un área pedagógico-didáctica instrumental, enriquecida en los últimos años con elementos del campo de la investigación, la sistematización de experiencias, la reflexión desde miradas como la investigación-acción y la hermenéutica; sin embargo, existen otros ámbitos del conocimiento que, desde sus particulares aportaciones, se considera pueden favorecer el estudio y las intervenciones de lo educativo, particularmente, contribuir a la profesionalización de la docencia.
- La integración de elementos de carácter semiótico puede facilitar la concientización y el sentido que se pueda dar en la práctica docente a los significantes y significados que se empleen o construyan durante el acto pedagógico-didáctico.
- El trabajo de investigación integró algunos elementos de la filosofía de la significación de Peirce para comprender la función de los símbolos en la conformación del *objeto de enseñanza*, incorporando también algunos planteamientos de Lotman y Vygotski, que ayudaron a la identificación de las representaciones semióticas captadas en las prácticas de enseñanza y a reconocer la pertinencia, no sólo pedagógica, del uso de los símbolos para favorecer experiencias; esto concuerda con la caracterización de los signos

expuesta por Peirce, al señalar que un signo no sólo remite a otra cosa, sino que al hacerlo, involucra toda la experiencia del sujeto, que deriva en una forma de conocer, de actuar y de significar el mundo.

- La indagatoria sobre la construcción semiótico-discursiva del *objeto de enseñanza* se centró en procesos cotidianos en el aula, los aspectos fundamentales para la identificación de signos y símbolos en su constitución se avocaron al estudio de la comunicación y la interacción. Para ello, los referentes conceptuales y metodológicos recuperados desde Heller y Goffman fueron sustanciales, no sólo por su perspectiva socioantropológica, sino también por ser una directriz propicia para un acercamiento al estudio etnográfico.
- Asimismo, la riqueza lograda con este tipo de trabajo, permitió además redimensionar las bondades de una investigación cualitativa, así como experimentar el caudal de una mirada semiótica entrecruzada con el estudio etnográfico y una interpretación de los registros logrados desde esa perspectiva. La aportación que se ha buscado con este tipo de investigación, consiste precisamente en la articulación de un análisis desde tres perspectivas semióticas distintas para mostrar una posibilidad de interpretación del entramado simbólico que se construye en el aula; y que, como se indicó al inicio de este trabajo, constituye una apuesta novedosa que aún sigue siendo incipiente en el campo pedagógico, más aún en la experiencia de formación de docentes.

Limitaciones en el proceso de investigación

- De las dificultades encontradas en la indagatoria para lograr los objetivos propuestos, se advirtió que, la trama conceptual detonadora de la aproximación teórico-metodológica que se fue construyendo, es tan amplia y compleja que es difícil abarcarla en su totalidad.
- El análisis de la información recopilada de la investigación de campo, se dificultó en la medida en que se entrelazaban las distintas categorías de estudio; la descripción de los símbolos que orientan la práctica docente, está vinculada a una concepción de simbolización que se perfila como elemento que produce y estructura la acción colectiva en el aula; ello impone un profundo trabajo de exploración para condensar lo sociocultural y todo lo concerniente a la vida personal de los participantes en el entramado áulico, además de que los signos son variados y los símbolos parece que se posicionan como dispositivos evocadores del acto pedagógico-didáctico, y particularmente de la conformación del *objeto de enseñanza*.
- Finalmente, se reconoce que en el ámbito de las prácticas pedagógicas como espacio formativo en la profesionalización de la docencia, también convergen las figuras de Asesor y Tutor, cuya cercanía y seguimiento a la experiencia formativa de los estudiantes normalistas, sobre todo en el momento de reflexión de la práctica efectuada, en las aulas de la Escuela Normal, también constituyen un referente sustancial en la significación y sentido de la misma, y en la conformación de saberes pedagógicos para los estudiantes-practicantes; las cuales no fueron consideradas dentro de este trabajo, al centrarse sólo en los protagonistas directos del aula de Educación Primaria como escenario de práctica, pero que se advierten como fundamentales por ser un referente clave en la significación de su práctica docente.

Tejiendo logros y expectativas

Sin duda, todo proceso de investigación tiene que llegar a un término y dar cuenta de sus resultados, sin que ello signifique que se han agotado todas las aristas de reflexión que rodean al problema planteado.

Más allá de los saberes adquiridos en torno a la construcción semiótico-discursiva del *objeto de enseñanza*, durante el proceso investigativo se identificaron una serie de aspectos o elementos que, desde la mirada semiótica y de las implicaciones del estudio etnográfico, se advirtió no eran desarrollados por la profundidad y complejidad que planteaban, pero fueron tomados en cuenta como parte de la estructura circundante del objeto de estudio de este trabajo.

Además de haber logrado una conceptualización lo más precisa posible sobre *objeto de enseñanza* y la identificación de la simbología que la constituye dentro del hacer cotidiano en el aula, se pudo captar la presencia e interrelación de lo simbólico con la significación y el sentido (de acuerdo con los planteamientos teóricos de Peirce), aspectos que son referidos dentro de este estudio y que por sí mismos pueden constituir nuevos objetivos de investigación. Dicho hallazgo, en una reflexión posterior al cierre de este trabajo, permite redimensionar las elaboraciones efectuadas y vincularlas con lo que puede representar para la práctica docente de los estudiantes normalistas, en contextos socioculturales diferentes y a partir de las exigencias pedagógico-didácticas específicas de cada materia a enseñar.

El *objeto de enseñanza* es una construcción dinámica respecto a lo que enmarca la intencionalidad de lo que se ha de enseñar y su apropiada direccionalidad; se convierte en un elemento clave para argumentar que no existe un objeto único para todas las tareas de enseñanza, ni epistemológica ni metodológicamente, toda vez que la praxis docente recae en los sujetos, y que es a partir de ellos que se edifican tres planos que lo constituyen: a) sistema de operaciones interactivas, b) situación comunicativa y c) significación como producción de signos.

Si dicho objeto fuera uno solo para todas las prácticas de enseñanza en el aula, podría asegurarse (sin temor a equivocación), que no habría necesidad de vincular a su estudio el análisis de las formas de interacción, las formas lingüísticas, ni de los afectos y emociones, del contexto sociocultural en el que se desarrollan, así como tampoco habría cabida para la significación y el sentido de las prácticas de enseñanza, ni mucho menos para la construcción de un objeto enriquecido desde la peculiaridad de cada uno de sus creadores.

Enfrentar las exigencia de un trabajo de investigación de este tipo, ha despertado un interés personal de apertura a nuevas formas del conocimiento de la práctica pedagógica, y desde luego, para la búsqueda de alternativas en aras de la mejora en la formación de docentes.

Los productos logrados, trascienden la vertiginosidad del tiempo para este escrito, y se instalan como una provocación para la permanente duda epistemológica que se requiere en la profesionalización de la docencia.

Este trabajo no ha pretendido ser un manual de estructuración simbólica para conformar el *objeto de enseñanza*, sino una experiencia que ayude al enriquecimiento de la formación profesional de docentes en la Escuela Normal; con ello, se cumplieron los objetivos planteados para la investigación y se deja abierta la posibilidad de estimar las oportunidades de un trabajo de análisis semiótico como una alternativa de interpretación, y a la vez, una invitación a la semiosis ilimitada.

Como cierre a este espacio, se da un reconocimiento en la formación de docentes, además de lo pedagógico, a todo lo que la producción discursiva, la construcción de conocimientos y la conformación de saberes incorpora al despliegue del *objeto de enseñanza*.

“Es innegable que el pensamiento simbólico
y la conducta simbólica se hallan entre
los rasgos más característicos
de la vida humana . . .”

Ernst Cassirer

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. y Vasalberghi, A. (1964), *Historia de la Pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Abbagnano, N. (1974), *Diccionario de Filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Almeida, I. (Trad.). (1992), *Análisis semiótico de los textos. Introducción, teoría, práctica*, Madrid, Ediciones Cristiandad.
- Barrón, C. (2004), "Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares" en *Curriculum y actores. Diversas miradas*, México, CESU-UNAM.
- Bazdresch, M. (2000), *Vivir la educación, transformar la práctica*, Jalisco, México, Secretaría de Educación.
- Best (1982), *Cómo investigar en educación*, Madrid, Morata.
- Barthes, R. et al. (1976), *La semiología*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.
- Barthes, R. (1992), *La aventura semiológica*, Barcelona, Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bernstein, B. (1994), *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.
- Camarena, E. (2009), *Las creencias de los profesores de portugués LE acerca de las maneras efectivas de la enseñanza de la lengua en clases de universitarios mexicanos: un estudio etnográfico*, Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona.
- Capriles, C. (2007), *Consideraciones epistemológicas en torno a la teoría curricular. Una propuesta hermenéutico-constructivista para su conceptualización*, Tesis de Maestría, México, FFyL-UNAM.
- _____ (2009), "El deseo en la cultura y la conformación de identidades sociales", *Revista Electrónica Ide@s*, No. 45, CONCYTEG, Gob. Edo. de Guanajuato.
- Carbajal, I. S. (2011), "Hacia una nueva comprensión semiótica del proceso de E-A de la música", *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, COMIE.

- Cardelli, J., Duhalde, M., Datri, E., et al, (2007), Identidad del trabajo docente en el proceso de formación, Argentina, Miñó y Dávila.
- Cárdenas, C. (2002), "Hacia una semiótica de la educación", Sinéctica 19, jul/2001-ene/2002, Guadalajara, Jal., ITESO.
- Carr, W. (2002), Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica, Madrid, Morata.
- Cassirer, E. (1945), Antropología filosófica, México, Fondo de Cultura Económica.
- Castro, M. (2008), Dificultades en la construcción de conocimientos en las Ciencias Naturales. Un estudio de la Biología de 4° Año de Educación Media, Tesis Doctoral, Argentina, Fac. de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes.
- Charlot, B. (2007), La relación con el saber. Elementos para una teoría, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Cifuentes, R. M. (2011), Diseño de proyectos de investigación cualitativa, Buenos Aires, Noveduc.
- Cohen, L. y Manion (1989), Métodos de Investigación Educativa, Madrid, La Muralla.
- Comboni, S. y Juárez, J. M. (2010), "Repensando las relaciones entre etnografía y educación" en Montes de Oca, et al, (Coords.), El arte de investigar, México, UAM-X.
- D'Aloisio, F. (2009), "Aportes de las teorías hermenéutica y semiótica en la investigación sobre sentidos sociales", en Memorias del 2° Congreso Internacional de Investigación, Buenos Aires, Fac. de Psicología, Universidad Nacional de la Plata.
- De Certeau, M. (2010), La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer, México, Universidad Iberoamericana / Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- De la Peza, C. M.C. (2010), "Investigación cualitativa y análisis del discurso", en Montes de Oca, et al, (Coords.), El arte de investigar, México, UAM-X.
- Deladalle, G. (1996), Leer a Peirce hoy, Barcelona, Gedisa.
- Ducoing, P. (Coord.), (2005), Sujetos, actores y procesos de formación, México, COMIE.

- Ducrot, O. y Todorov, T. (1974), Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, México, Siglo XXI.
- Duhalde, M. A. (1999), La investigación en la escuela, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Duval, R. (1999), Semiosis y pensamiento humano, Colombia, Universidad del Valle.
- Elliot, J. (1996), El cambio educativo desde la investigación-acción en educación, Madrid, Morata.
- Emmanuele, E. S. (1998), Educación, salud, discurso pedagógico, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Ferrándiz, F. (2011), Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro, Barcelona, ANTHROPOS-UAM.
- Ferraris, M. (2002), Historia de la hermenéutica, México, Siglo XXI.
- Ferreiro, A. (2005), Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional, México, CEPCM / CENIDI-JOSÉ LIMÓN, INBA.
- _____ (2006), "Procesos educativos y procesos de construcción de hábitos: de la fijación de la creencia al pensamiento abductivo" en Sandoval, E. (Comp.), Semiótica, lógica y conocimiento. Homenaje a Charles Sanders Peirce, México, UACM.
- Ferry, G. (1990), El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica, México, Paidós.
- Fierro, C., Rosas, L. y Fortoul, B. (1999), Transformando la práctica docente, México, Paidós.
- Flick, U. (2007), Introducción a la investigación cualitativa, Madrid, Morata.
- Gaitán, X. y Gaitán, A. (2012), "Influencia de los procesos lectores y escritores en el aprendizaje de los estudiantes del 5° grado de la Escuela Normal", Colombia, Escuela Normal Superior de Villavicencio.
- Geertz, C. (2003), La interpretación de las culturas, Barcelona, Gedisa.
- Godino, J. (2003), Teoría de las funciones semióticas. Un enfoque ontológico-semiótico de la cognición e instrucción matemática, España, Fac. de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

Goffman, E. (1955), "On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction", en *Psychiatry*, vol. 18, núm. 3, Ed. Routledge, en www.mendeley.com/research/facework

_____ (1970), *Ritual de la interacción*, Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo.

Gómez, M. (2006), "Investigación, formación y conocimiento en educación. De lo parametral a la potenciación" en Jiménez, M. A. (Coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés.

González, C. (1997), *Filosofía y semiótica. Algunos puntos de contacto*, México, UNAM.

Guiraud, P. (2006), *La semiología*, México, Siglo XXI.

Habermas, J. (1990), *Conocimiento e interés*, Buenos Aires, Taurus.

Hall, S. (2007), *Esto significa esto. Esto significa aquello. Semiótica: guía de los signos y su significado*, Barcelona, Blume.

Hegel, G.W.F. (1974), *Lecciones sobre filosofía de la Historia Universal*, Madrid, Tecnos.

Heller, A. (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península.

_____ (1982), *La revolución de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península.

Honoré, B. (1980), *Para una teoría de la formación*, Madrid, Narcea.

Hoyos, C. A. (Coord.) (1997), *Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?*, México, CESU-UNAM / Plaza y Valdés.

Jakobson, R. (1988), *El marco del lenguaje*, México, Fondo de Cultura Económica.

Joseph, I. (1999), *Erving Goffman y la microsociología*, Barcelona, Gedisa.

Kahler, E. (1946), *Historia universal del hombre*, México, Fondo de Cultura Económica.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1986), *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*, Argentina, Hachette.

Lazaraton, A. (2002), *Quantitative and qualitative approaches to discourse analysis*, USA, ARAL.

- Lotman, I. M. (1996), *La Semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto*, Madrid, Cátedra.
- _____ (1998), *La Semiósfera II. Semiótica de la cultura, del texto, de la conducta y del espacio*, Madrid, Cátedra.
- _____ (1999), *Cultura y explosión: lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*, Barcelona, Gedisa.
- Luján, P. N. (2010), “Lo cualitativo como estrategia de investigación: apuntes y reflexiones”, en Montes de Oca, et al, (Coords.), *El arte de investigar*, México, UAM-X.
- Maingueneau, D. (1991), *L'Analyse du Discourse*, Paris, Hachette.
- Marafioti, R. (2005), *Sentidos de la comunicación. Teorías y perspectivas sobre cultura y comunicación*, Buenos Aires, Biblos.
- Medina, J. (2006), *El malestar en la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente*, Buenos Aires, Noveduc.
- Mercado, A. y Zaragoza, L. (2011), “La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman”, en *Espacios Públicos*, vol. 14, núm. 31, mayo-agosto, Universidad Autónoma del Estado de México, en www.redalyc.org/articulo.oa?id=67621192009
- Mercer, N. y Coll, C. (Eds.) (1994), *Explorations in Socio-Cultural Studies, Vol. 3: Teaching, learning and interaction*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Mier, R. (1998), “El método como discurso”, en *Encrucijadas metodológicas en ciencias sociales*, México, UAM-X.
- _____ (2001), “Signos, cuerpos. La clasificación de los signos en Ch. S. Peirce”, en *Revista razón y palabra*, núm. 21, febrero-abril.
- _____ (2002), “El acto antropológico. La intervención como extrañeza”, en *Revista Tramas*, México, UAM.
- _____ (2010), “Los métodos cualitativos en la investigación social: Hacia un saber sin garantías”, en Montes de Oca, et al, (Coords.), *El arte de investigar*, México, UAM-X.
- Mugny, G. y Pérez, J. A. (1988), *Psicología social del desarrollo cognitivo*, Barcelona, Anthropos.

- Murga, M. L. (2012), "Acción colectiva, pulsaciones de sentido", en Anzaldúa A., R. E. (Coord.), Imaginario social: creación de sentido, México, UPN.
- Pansza, M., Pérez, E. y Morán, P. (1992), Fundamentación de la Didáctica, Tomo 1, México, Gernika.
- Pérez A., D. (2007), Filosofía, teoría e investigación en las Maestrías en Educación. Un campo sobredeterminado, México, Plaza y Valdés.
- Peirce, Ch. (1978), Lecciones sobre el Pragmatismo, Buenos Aires, Aguilar.
- _____ (1986), La ciencia de la semiótica, Buenos Aires, Nueva Visión.
- _____ (1987), Obra lógico-semiótica, Madrid, Taurus.
- _____ (1988), El hombre, un signo, Barcelona, Crítica.
- Porlán, R. (1998), Constructivismo y escuela, Sevilla, DÍADA.
- Prieto, D. (1993), "El discurso pedagógico", en Educar con sentido, Mendoza, Ediciones de la Universidad Nacional de Cuyo.
- _____ (1998), La pasión por el discurso. Cartas a los estudiantes de comunicación, México, Ediciones Coyoacán.
- Quintar, E. B. (1998), Conversaciones didácticas. La enseñanza como puente a la vida, Argentina, Ed. EDUCO – Universidad Nacional del Comahue.
- Reyes, M. E. (2004), Elementos para una propuesta de análisis de la práctica docente en la Normal La Salle, Tesis de Maestría, México, ENEP-Aragón, UNAM.
- _____ (2012), La intervención en la construcción de la práctica docente: componentes críticos para su significación, Tesis de Doctorado, México, Universidad La Salle.
- Reyes, R. (1993), Relaciones de poder-saber en la actualización de los docentes de educación primaria, Tesis de Doctorado, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ruiz Ávila, D. (2003), Tejiendo discursos se tejen sombreros. Identidad y práctica discursiva, tomo I, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Sacristán, J. G. (1994), Comprender y transformar la enseñanza, Madrid, Morata.
- _____ (2002), El curriculum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata.

- Sánchez, L. (2003), "La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto Didáctico", Revista CAUCE, No. 26, Argentina, Centro Virtual Cervantes, Fac. de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba.
- Sandoval, E. (2006), Semiótica, lógica y conocimiento. Homenaje a Charles Sanders Peirce, México, UACM.
- Scheler, M. (1938), El puesto del hombre en el cosmos, Argentina, Losada.
- _____ (1973), Sociología del saber, Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte.
- Schön, D. (1987), La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, España, Paidós.
- Searle, J. (1980), Actos de habla: Ensayo de filosofía del lenguaje, Madrid, Cátedra.
- SEP (2006), Plan de Estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria, México.
- Sercovich, A. (1987), "Introducción", en Peirce, Ch., Obra lógico-semiótica, Madrid, Taurus.
- Solares, B. (2002), El Dios Andrógino. La hermenéutica simbólica de Andrés Ortiz-Osés, México, UNAM/Porrúa.
- Stubbs, M. (1984), Diálogos en educación, Madrid, Cincel-Kapelusz.
- Tamayo, O. E. (2009), "Representaciones semióticas y evolución conceptual en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas", Revista Educación y Pedagogía, vol. XVIII, núm. 45.
- Tapia, E. (2009), "Tres sexenios de política educativa ¿Y los valores qué?", en Martínez, D. M. (Coord.), Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela, Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Tardif, M. (2004), Los saberes del docente y su desarrollo profesional, Madrid, Narcea.
- Titone, R. (1986), Psicodidáctica, Madrid, Narcea.
- Van Dijk, T. A. (1992), Cognição, discurso e interação, Colombia, Contexto.
- _____ (1996), Estructuras y funciones del discurso, México, Siglo XXI.
- Van Dyke, W. y Moore, B. (1959), Cómo entrevistar, Madrid, Rialp.

Verón, E. (1987), *La semiosis social*, Barcelona, Gedisa.

_____ (2004), *Fragmentos de un tejido*, Barcelona, Gedisa.

Villoro, L. (2011), *Creer, saber, conocer*, México, Siglo XXI.

Vygotski, L. S. (2001), *Obras escogidas*, Tomo II, Madrid, Antonio Machado Libros.

ANEXOS

ANEXO 1

Cuadro A Categorías de análisis ámbito pedagógico

Cuadro B Categorías de análisis ámbito semiótico

**ANÁLISIS SEMIÓTICO DISCURSIVO
INVESTIGACIÓN DE CAMPO
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS ÁMBITO PEDAGÓGICO**

Cuadro A

CATEGORÍAS	INDICADORES
1. PLANO DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO	a) Organización de los contenidos educativos b) Interacción-comunicación profesor-alumno c) Sentido de la enseñanza
2. ELEMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS (conceptualizaciones)	a) Educación b) Enseñanza - Aprendizaje c) Interacción / diálogo d) Desempeño pedagógico / didáctico e) Curriculum
3. DISCURSO EDUCATIVO	a) Textos / sujetos b) Imágenes
4. ESTRUCTURAS SEMIÓTICO-DISCURSIVAS	a) Signos: significante / significado b) Símbolos c) Tiempo d) Espacio
5. DIMENSIÓN SOCIOCULTURAL	a) Género b) Edad c) Procedencia: esc. particular / esc. pública d) Expectativas laborales e) Expectativas profesionales f) Visión del mundo

CARACTERIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS SEMIÓTICO

Cuadro B

PERSPECTIVA TEÓRICO- METODOLÓGICA / CARACTERIZACIÓN	CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
<p>CHARLES SANDERS PEIRCE</p> <p style="text-align: center;">Obra Lógico-Semiótica</p> <p style="text-align: center;">(filosofía de la significación)</p>	<p>Signo</p>	<p>“Un signo o Representamen es algo que tiene lugar para alguien de algo bajo alguna relación o en virtud de algo. Se dirige a alguien; es decir, crea en la mente de esa persona un signo equivalente o quizás un signo más desarrollado. A ese signo que crea yo le llamo Interpretante del primer signo. Ese signo ocupa el lugar de algo, de su Objeto. Ocupa el lugar de ese objeto no bajo cualquier relación, sino por referencia a una clase de idea que he llamado alguna vez el Fundamento del Representamen” (Peirce, 1987: 33). Desde aquí se desprende que un signo es un objeto, que por una parte, está en relación con su objeto, y por la otra con un interpretante.</p> <p>Un signo sólo puede existir en relación con la posibilidad de que exista un interpretante mental, que puede otorgar cualidades y significados a los signos que expresa, que usa, que crea. Su función es hacer eficiente las relaciones (entre los sujetos), a partir de establecer un hábito o una regla general que permite usarlos cuando se les requiere. Por tanto, el signo es dependiente de su representación en el sujeto-interpretante.</p> <p>Tipos de signos que se reconocen: íconos, índices y símbolos.⁶⁷</p> <p>En relación al Interpretante⁶⁸, se recupera la idea de tres clases de signos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aquellos que son interpretables en pensamientos u otros signos del mismo tipo en series infinitas. 2. Aquellos que son interpretables en experiencias reales. 3. Aquellos que son interpretables en cualidades de sensaciones o apariencias

⁶⁷ Es precisamente a este último tipo de signo al que se avoca este trabajo, por representar la posibilidad de la generalidad y su compatibilidad con el reconocimiento del ámbito sociocultural.

⁶⁸ Se puntualiza a este elemento constitutivo del signo, por ser en quien recae la posibilidad de la semiosis y por tanto la significación.

	<p>Símbolo</p>	<p>“[...] los símbolos son la urdimbre y la trama de toda investigación y de todo pensamiento, y que la vida del pensamiento y de la ciencia es la vida inherente a los símbolos; [...]” (Peirce, 1987: 7).</p> <p>“Un símbolo es un representamen cuyo carácter representativo consiste precisamente en ser una regla que determinará su interpretante. Todas las palabras, frases, libros u otros signos convencionales, son símbolos [...].</p> <p>Un símbolo es una ley, o regularidad del futuro indefinido. Su interpretante tiene que responder a la misma descripción; y lo mismo también el objeto inmediato completo, o significación. Pero una ley rige necesariamente, o «está encarnada en» individuos, y prescribe algunas de sus cualidades [...] (1988: 154).</p> <p>Un símbolo, [...], no puede indicar ninguna cosa particular; denota un tipo de cosa. No sólo esto sino que él mismo es un tipo y no una cosa singular. [...] Los símbolos crecen. Llegan a ser por desarrollo a partir de otros signos, particularmente de íconos, o de signos mixtos que participan de la naturaleza de los íconos y de los símbolos. Pensamos sólo por signos. [...]”.(1988: 157)</p> <p>Un símbolo entonces, es un signo general, que pretende transmitir algo en acuerdo común con otros. Así pues, los símbolos se basan en hábitos que son generales, o que son parte de convenciones o acuerdos en una comunidad (o contexto determinado).</p>
	<p>Simbólico</p>	<p>Refiere a una generalidad, es decir, que depende de una norma, de lo institucional. Se genera del acuerdo implícito y explícito que estructura la identidad del grupo.</p> <p>Lo simbólico se sostiene de los símbolos propios del contexto sociocultural al que pertenecen determinados sujetos y del cual proceden.</p> <p>Lo simbólico se manifiesta aun sin la presencia del objeto (suceso o acontecimiento) y hace posible el traslado cognoscitivo de conceptos, ideas, imágenes; el pensamiento puede crear y recrear cosas que no deriven de la experiencia directa del sujeto.</p> <p>Sirve para dar sentido y orientar a los sujetos en el mundo en que viven.</p>
	<p>Significación</p>	<p>Dado que un signo es algo, que significa algo para alguien, entonces la significación tiene que ver con el sentido que da ese alguien denominado interpretante dentro de un espacio y un tiempo determinados.</p> <p>La significación no representa sólo para alguien en singular, sino que ese alguien siempre está en función de lo social.</p>

PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA / CARACTERIZACIÓN	CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
LURI M, LOTMAN Semiótica de la cultura	Signo	<p>Refiere a la signicidad, donde se da una relación convencional (bajo acuerdo "con").</p> <p>Es una expresión, una señal, que no necesariamente evoca una imagen, su conformación expresiva es simple.</p> <p>Desde esta idea, el signo forma parte de un lenguaje, es parte constitutiva de, y que unido a otros signos, hace posible la complejización del lenguaje, de las estructuras simbólicas.</p>
	Símbolo	<p>Se define como un signo, cuyo significado forma parte de otra serie de signos o de otro lenguaje; éste adquiere un carácter racional y es interpretado como un medio de traducción adecuada del plano de la expresión (cómo se quiere decir, qué se quiere que signifique) al plano del contenido (lo que se quiere que se entienda, la base de lo que se informa). Al encontrarse estos dos planos, se convierte en texto. No pertenece a un solo corte o a una sola mirada de la cultura, viene del pasado y va al futuro en un recorrido donde se reestructura y se resignifica.</p> <p>Los símbolos transportan textos, prevalecen como mecanismos de unidad, no dejan que la cultura se desintegre.</p> <p>El símbolo actúa como un mecanismo de memoria colectiva, se desplaza a partir del acuerdo logrado en un colectivo, en forma convencional, depende de la aceptación y uso de quienes integran ese colectivo.</p>
	Simbólico	<p>Refiere a un ícono (imagen); se da en función de previo acuerdo social, goza de cierta convencionalidad establecida en el tiempo y en el actuar determinado de un colectivo.</p>
	Texto	<p>Visto desde dos tendencias: 1ª. Como génesis de los conceptos (vinculado con la estructura de la lengua), la 2ª. Como la posibilidad de interpretación (más allá de la estructura), tiene que ver con qué pone la cultura, qué imprime en el mensaje.</p> <p>Se considera que el texto es algo codificado que se da a partir de una cadena de signos.</p> <p>Es un complejo dispositivo que se estructura a partir de varios códigos, capaz de transformar y generar nuevos mensajes.</p>

PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA / CARACTERIZACIÓN	CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
<p>LEV SEMIONOVICH VYGOTSKI</p> <p>Pensamiento y Lenguaje</p> <p>(significatividad del contexto sociocultural)</p>	<p>Signo</p>	<p>El signo, es decir, la palabra, como el eje fundamental del desarrollo del pensamiento y el lenguaje. Proceso que sin duda se vincula directamente a la existencia de la palabra como elemento articulador del conocer y del actuar, donde la palabra no es un objeto aislado cualquiera, y cuyo significado es una generalización (un acto verbal extraordinario del pensamiento).</p> <p>La palabra tiene una función más compleja: la <i>función significativa</i>, la cual genera una nueva forma de lenguaje que crea las condiciones necesarias para que la expresión del individuo se convierta posteriormente en una expresión más amplia, que denote significados a partir de signos que reflejen la realidad.</p>
	<p>Palabra/Lenguaje/Comunicación</p>	<p>El enfoque sociocultural que es posible apreciar desde la obra de Vygotski, refiere ante todo a un origen socio-dialogal del habla interna del individuo, al rol mediacional del signo en las acciones y a las raíces del pensamiento verbal.</p> <p>Este estudio centrado en la vinculación del lenguaje y el pensamiento, permite identificar a la palabra como unidad de ambas funciones. “En consecuencia, podemos deducir que el significado de la palabra, que en su aspecto psicológico es una generalización, [. . .] constituye un acto de pensamiento, en el sentido estricto del término. Pero, al mismo tiempo, el significado es parte integrante de la palabra, pertenece al dominio del lenguaje en igual medida que al del pensamiento” (Vygotski, 2001: 21). Es importante reconocer que sin significado no existe la palabra, por tanto, tampoco existiría el lenguaje. La palabra no es el elemento más valioso de la comunicación en sí, sino que es lo que el concepto expresa de ella. La relación entre pensamiento y lenguaje se explica a partir de los significados de la palabra como conexiones entre lo implícito y explícito en la comunicación, provocando el desarrollo conceptual. La educación dentro del contexto escolar, supone una situación comunicativa, y por ende, un fenómeno de tipo colectivo; aquí las</p>

		<p>expresiones lingüísticas que tienen lugar dentro del aula, son fundamentales para explorar el modo en que se producen los aprendizajes y los discursos que los sostienen dentro de una dimensión colectiva.</p> <p>El lenguaje o los diversos lenguajes que se producen en el aula, son un vehículo a través del cual se transmiten los saberes escolares, que se convierten a su vez en formas particulares de comprender e interpretar la realidad.</p>
	Interacción/Social	<p>La significatividad del contexto en la construcción de conocimientos se convierte en el elemento que sostiene que la inteligencia, y por tanto el aprendizaje, es un producto social. Dentro del contexto sociocultural lo que importa es la acción, que es el núcleo que posibilita el desarrollo de las potencialidades del sujeto tanto en lo personal como en lo social.</p> <p>En este sentido, la educación dentro del contexto escolar, supone una situación comunicativa, y por ende, un fenómeno de tipo colectivo; aquí las expresiones lingüísticas que tienen lugar dentro del aula, son fundamentales para explorar el modo en que se producen los aprendizajes y los discursos que los sostienen dentro de una dimensión colectiva.</p> <p>La cognición se establece a partir de relaciones dialécticas entre las personas que actúan, los contextos de su actividad y la actividad misma.</p> <p>El desarrollo cultural de la persona se da en un primer momento a escala social y más tarde a escala individual, puntualiza que todas las funciones psicológicas se originan a partir de las relaciones entre los seres humanos.</p>

ANEXO 2

Cuadro C Justificación de la Guía de Observación

Cuadro D Guía de Observación

Cuadro E Justificación de la Guía de Entrevista

Cuadro F Guía de Entrevista

JUSTIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO
Guía de Observación
(Caracterización de las Categorías de Análisis Ámbito Pedagógico)
Cuadro C

CATEGORÍA / INDICADOR	LO QUE SE PRETENDE OBTENER
1. Plano del conocimiento pedagógico-didáctico a) Organización de los contenidos educativos	Valorar el lugar que ocupa dentro de la formación pedagógica del estudiante normalista el currículum a partir de la planeación de su clase, así como el lugar que le asigna al discurso educativo oficial.
b) Interacción-comunicación profesor-alumno	Observar cuáles son los elementos verbales y no verbales que con mayor frecuencia se hacen presentes en la comunicación entre el estudiante normalista durante sus prácticas pedagógicas y los estudiantes de educación básica, con la finalidad de advertir cuáles son los signos que desde el orden del discurso pedagógico se recuperan como fundamentales.
c) Sentido de la enseñanza	Detectar si los elementos que se muestran prioritarios y recurrentes durante su práctica de enseñanza (exposición de la clase, conducción de las actividades de los estudiantes, evaluación y retroalimentación de los procesos, etc.), evidencian una perspectiva sustentada teóricamente y si brindan la oportunidad de identificar un estilo propio de enseñanza o se trata de un modelo que se reproduce en el ámbito académico, con la finalidad de puntualizar los signos que se hacen presentes en lo que marca y define constantemente a la clase.

2. Elementos teórico-metodológicos (conceptualizaciones) a) Educación	Identificar cuál es la concepción de educación que maneja durante su práctica el estudiante normalista, con la finalidad de apreciar los elementos teórico-metodológicos que se hacen presentes como parte de su formación pedagógica.
b) Enseñanza-aprendizaje	Detectar los signos que maneja el estudiante normalista durante su práctica y que evocan cómo visualiza la enseñanza-aprendizaje (como proceso, como producto, como noción conceptual, como noción práctica), con la finalidad de identificar las bases conceptuales que recupera de su formación pedagógica.
c) Interacción / diálogo	Ubicar los elementos simbólicos y estructuras textuales que determinan la forma de interacción y comunicación entre el estudiante normalista y los estudiantes de educación básica, a partir de las expresiones verbales y no verbales que se ponen en juego durante la interacción en la clase.
d) Desempeño pedagógico / didáctico	Detectar los elementos simbólicos que se hacen presentes de manera recurrente en la orientación que sigue durante su exposición y orientación de la clase, con la finalidad de conocer el enfoque teórico-metodológico que sirve de referencia a su actuar en el aula y sus relaciones con el discurso educativo.
e) Currículum	Identificar los elementos discursivos (lectores, textos, palabras, imágenes, formas, voces) que le permiten poner en práctica su planeación de clase, con la finalidad de valorar sus relaciones con el discurso educativo.

<p>3. Discurso educativo a) Textos / sujetos</p>	<p>Identificar las palabras o términos más frecuentes cuando el estudiante normalista expone su clase y/o se dirige a los estudiantes de educación básica; así como las imágenes más recurrentes durante el discurso que se emite, con la finalidad de identificar las posibilidades de adecuación, cohesión y coherencia de los textos que se transmiten y que caracterizan su práctica pedagógica.</p>
<p>b) Imágenes</p>	<p>Registrar los signos que se hacen presentes más allá de las palabras emitidas oralmente (como señales, gestos, desplazamientos), con la finalidad de identificar los significantes y significados que determinan su discurso educativo.</p>

<p>4. Estructuras semiótico-discursivas a) Signos: significante / significado</p>	<p>Identificar todas aquellas palabras, imágenes, movimientos, sonidos, etc. que se hacen presentes durante la clase de manera explícita e intencional y no explícita y no intencional, en forma recurrente y con significatividad para los miembros del grupo, con la finalidad de identificar los signos y símbolos que dan sentido a la enseñanza como una forma de producción discursiva dentro del aula.</p>
<p>b) Símbolos</p>	<p>Registrar todas aquellas acciones o referentes gráficos (además de palabras) que denotan un significado en común (para los miembros del grupo) y que forman parte del texto que entra en juego durante la práctica de enseñanza, con la finalidad de revisar sus significaciones y vínculos con el discurso educativo oficial y el que se produce dentro del aula.</p>
<p>c) Tiempo</p>	<p>Registrar la durabilidad de las secuencias de acciones y palabras que denotan significado para el grupo y la forma en que el estudiante normalista las emplea al dirigirse a los estudiantes de educación básica, con la finalidad de revisar los puntos de énfasis o rompimiento de la regularidad en los que se sitúan las significaciones de la práctica de enseñanza.</p>
<p>d) Espacio</p>	<p>Registrar secuencias de movimientos: desplazamientos físicos y entre palabras e imágenes que refieran un significado común como parte de la clase, con la finalidad de revisar la duración y frecuencia de dichas secuencias y su vinculación con el discurso y la práctica pedagógica.</p>

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Conformación del objeto de enseñanza a partir de la construcción semiótico-discursiva en la práctica pedagógica del estudiante normalista

Cuadro D

CATEGORÍA / INDICADOR	ASPECTOS A OBSERVAR	SÍ	NO
1. Plano del conocimiento pedagógico-didáctico a) Organización de los contenidos educativos	El practicante: 1. Comenta al grupo al inicio la forma en que estará organizada la clase y el objetivo a alcanzar		
	2. Consulta durante la clase su planeación didáctica		
	3. Revisa la planeación didáctica para confirmar avances de apropiación del grupo		
	4. La organización del contenido se expone de acuerdo a un cierto grado de complejidad		
	5. Por el tratamiento didáctico de los temas se muestra que los contenidos son por su énfasis, clasificados como conceptuales, procedimentales y/o actitudinales		
	6. Se hace evidente la secuencialización de las actividades de la clase conforme a los objetivos planteados		
	7. La organización de los contenidos de enseñanza considera actividades acordes con el propósito, edad y contexto de los alumnos		
	8. Emplea actividades de enseñanza y de aprendizaje de acuerdo al enfoque y la lógica de la asignatura		
	9. Domina el contenido temático		
b) Interacción-comunicación profesor-alumno	El practicante: 1. El practicante es espontáneo y con rasgos de seguridad (no titubeante) al dar su clase		
	2. Facilita a los alumnos información sobre su actuación y competencias		

	3. Usa como punto de partida las actuaciones propias y previas de cada alumno para prever la actuación que se espera		
	4. Mantiene una actitud de respeto hacia todos sus alumnos		
	5. Se muestra despierto y entusiasta durante la clase		
	6. Mantiene relaciones de equilibrio entre la autoridad y el poder con los alumnos		
	7. Utiliza un lenguaje directo		
	8. Promueve un diálogo continuo que se dirige a construir el conocimiento		
	9. Promueve el trabajo cooperativo		
	10. Interpela a los alumnos por su nombre		
	11. Se desplaza por el aula, para facilitar la atención de los alumnos		
	12. Cuando exige pone en juego diferentes mecanismos para alcanzar el objetivo de la sesión		
	13. Utiliza un lenguaje coloquial y afectivo		
	14. Muestra confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos sus alumnos		
c) Sentido de la enseñanza	El practicante:		
	1. Muestra claridad durante su exposición en cuanto a la estructuración del contenido, sus interacciones con el grupo, las redundancias al exponer y las repeticiones		
	2. Refleja optimismo, confianza, expresividad, cordialidad y enfatiza los puntos decisivos con silencios y repeticiones		
	3. Distingue claramente los límites del concepto		
	4. Pregunta para comprobar la atención y comprensión de los alumnos		
	5. Evita ambigüedades y tecnicismos no indispensables		
	6. Presenta los nuevos contenidos, relacionándolos con otros ya poseídos o con lo que se acaba de exponer		
7. Las acciones que realiza dan muestra de una intención formativa, previendo un desarrollo integral de sus alumnos			


8. Sus exposiciones con carácter informativo promueven la formación de conceptos como formulaciones verbales comprensibles		
9. La práctica pedagógica se realiza como la ejecución de un proyecto formativo que se constituye como el último nivel de concreción del curriculum		
10. Sus exposiciones están entremezcladas con diálogo con sus alumnos		
11. Al iniciar su clase evidencia su propósito de hacer crecer el interés de los alumnos, la curiosidad y la atención con miras a ampliar la cosmovisión del grupo		
12. Sus explicaciones conducen a los alumnos a hacer inferencias y formular supuestos		
13. Durante la clase se muestra variable y específico frente a los casos particulares de actuación de los alumnos		
14. Su comportamiento evidencia una amplia base cultural en la ciencia, en el arte, en la literatura, en la historia, etc.		
15. Es constructivamente crítico en el trato que da a los contenidos que enseña		
16. Su actuación en el aula está centrada en los alumnos		
17. Durante la conducción, orientación, guía de su clase, se evidencia que lo importante no es que aprendan memorísticamente sus alumnos, sino que encuentren un sentido que los incentive y que se muestren alegres		
18. Se muestra atento al pensamiento divergente de los alumnos, a su creatividad, a su expresión personal, al espíritu crítico y a la fantasía		
19. Intenta crear experiencias que produzcan aprendizajes, sin violentar la espontaneidad de los alumnos		
20. Recupera los resultados de su práctica de enseñanza para realimentar la clase		

CATEGORÍA / INDICADOR	ASPECTOS A OBSERVAR	SI	NO
2. Elementos teórico- metodológicos (conceptualizaciones) a) Educación	1. Su práctica refleja un manejo congruente entre lo que piensa y lo que hace en el aula		
	2. Su actuar didáctico muestra que la concibe como un proceso formativo-informativo		
	3. Sus acciones muestran una idea coherente que delinea un estilo de enseñanza		
	4. Sus intenciones pedagógicas reflejan una formación conceptual clara		
b) Enseñanza – Aprendizaje	1. Las actividades que ejecuta denotan un estilo particular de enseñanza		
	2. Lo que hace en el aula, permite identificar signos y símbolos que dan sentido a lo que enseña		
	3. Lo que hace al enseñar, permite apreciar que al aprender se incorporan signos y símbolos empleados por el practicante		
	4. La fluidez en los términos que emplea y sus ejemplificaciones dan muestra de uso de conceptos consistentes		
	5. Su práctica da muestra de que conduce un proceso dialéctico y no un monólogo informativo		
c) Interacción / diálogo	1. La forma en que se relaciona con los alumnos muestra apertura, confianza y propicia la participación de todos		
	2. La forma de interacción es abierta, con fluidez y poco convencional		
	3. Se esfuerza por crear experiencias en las que involucra a todos los estudiantes		
	4. Conduce diferentes tipos de agrupamientos de los estudiantes en las diversas actividades		
	5. Promueve el trabajo cooperativo		
	6. Se dirige a los estudiantes por su nombre		

	7. Durante su práctica da muestra de un concepto de interacción y diálogo abierto y participativo con el grupo		
d) Desempeño pedagógico / didáctico	1. Su práctica da muestra de una concepción didáctica específica sobre su quehacer docente		
	2. Su estilo de enseñanza favorece un tratamiento de la clase desde una metodología constructivista		
	3. Su práctica pedagógica refleja una idea clara sobre su objeto de enseñanza		
e) Curriculum	1. Durante su práctica refleja una concepción abierta y procesual de lo que enseña		
	2. Durante su práctica da muestra de una reelaboración de su proyecto formativo		
	3. Su práctica de enseñanza refleja la atención constante a las necesidades e inquietudes de los estudiantes (aunque no expresen una relación directa con el tema que se está tratando)		
3. Discurso educativo	1. Su práctica de enseñanza la basa fundamentalmente en exposiciones orales		
a) Textos / sujetos	2. Frecuentemente conduce a los alumnos a la revisión de textos escritos		
	3. Durante su práctica de enseñanza lo que expone hace referencia a lo investigado sobre el tema más allá de lo que refiere el libro de apoyo del docente		
	4. Durante sus exposiciones, hace referencia a temas o problemas de actualidad		
	5. Durante sus exposiciones, hace referencia a noticias expuestas en los medios de comunicación		
	6. Durante las clases, apoya sus exposiciones orales con otros recursos		

	7. Involucra directamente a los estudiantes con los temas que se tratan durante la clase		
	8. Al involucrar a los estudiantes con los temas que se tratan los considera en su condición de sujetos sociales		
	9. Al involucrar a los estudiantes con los temas que se tratan los considera en su condición de individuos (aislados)		
	10. Al exponer su clase, hace referencia a los alumnos sobre las disposiciones actuales de la SEP		
b) Imágenes	1. Además de la exposición oral, emplea recursos visuales para el tratamiento de la clase		
	2. Durante su práctica emplea esquemas en el pizarrón		
	3. Durante la clase, para ejemplificar los temas, utiliza imágenes del ambiente		
	4. Diseña imágenes especiales para ejemplificar los temas que se tratan en la clase		
	5. Promueve e incita a los estudiantes a desarrollar su imaginación para la construcción de imágenes mentales que apoyen el tema de la clase		
	6. Emplea símbolos patrios y otros signos convencionales para sustentar lo que se enseña		
	7. Las imágenes y símbolos que presenta a los estudiantes, son congruentes con lo que expone verbalmente		
	8. Durante su práctica, además de su voz, utiliza expresiones corporales para acentuar la importancia de lo que expone		
	9. Los recursos materiales y medios de enseñanza son adecuados a los propósitos y contenidos de la clase		
	10. Los recursos didácticos se adaptan al desarrollo del grupo y responden a sus intereses		
	11. Las imágenes de las que hace uso el practicante estimulan la búsqueda de conocimientos		

4. Estructuras semiótico-discursivas a) Signos: significante / significado	1. Al expresarse, el practicante distingue entre el uso de palabras y la definición de conceptos		
	2. Al exponer su clase, verbalmente expresa palabras que se convierten en un signo		
	3. Durante la clase, el practicante pregunta a los estudiantes qué les significa algún término		
	4. Durante la clase, el practicante pregunta a los estudiantes qué les significa algún signo o imagen		
	5. El practicante dispone imágenes, palabras y símbolos convencionales en el arreglo del salón de clases		
	6. El grupo maneja algunos movimientos que expresen un previo acuerdo para dar significado a algo		

 Estos rasgos fueron eliminados del instrumento después del pilotaje por considerarse irrelevantes, no aportar información, o por la imposibilidad de ser valorados durante la observación.

JUSTIFICACIÓN DEL INSTRUMENTO
Guía de Entrevista
(Caracterización de las Categorías de Análisis Ámbito Sociocultural)

Cuadro E

RUBRO / CATEGORÍA	LO QUE SE PRETENDE OBTENER
1. Datos personales	Ubicar el nivel socioeconómico del estudiante-practicante
2. Datos de formación	Establecer un vínculo entre su nivel socioeconómico, sus expectativas profesionales y de vida, así como establecer parámetros de identificación entre el perfil de la formación docente y los signos recurrentes en su práctica pedagógica
3. Referentes socioculturales	Ubicar los signos que se sitúan como referente sociocultural en el desempeño de la práctica pedagógica y su vinculación con el currículum de formación de la Escuela Normal, el discurso educativo oficial y la construcción del discurso del estudiante normalista en su práctica de enseñanza
4. Expectativas	Establecer vínculos entre lo que conforma la visión del mundo del practicante, su nivel sociocultural y económico y la conformación de su discurso durante su práctica de enseñanza
5. Conceptualizaciones	Identificar los elementos simbólicos que dan sentido y sustentan la práctica pedagógica del estudiante normalista
6. Estructuras semiótico-discursivas	Ubicar las formas de conformación sociocultural de los significantes y significados que se instituyen en la interacción cotidiana en el aula de Educación Básica y que confluyen en la construcción del objeto de enseñanza del estudiante-practicante, como parte de su formación en la Escuela Normal

GUÍA DE ENTREVISTA

Cuadro F

Nombre: _____ No. De identificación: _____

Sexo: F ____ M ____ Edad: _____

Procedencia de estudios anteriores a la Escuela Normal: Púb. ____ Priv. ____

I. DATOS PERSONALES:

1. ¿Cómo define el nivel socioeconómico en el que se ubica?:

2. Lugar de origen: _____

3. Cuenta con beca de estudios por parte de la Escuela Normal:

Sí ____ No ____ De alguna otra institución: ____

4. ¿Su domicilio radica en el D. F.?: Sí ____ ¿En qué colonia? _____ No ____

5. ¿Su domicilio radica en el Edo. de México?:

Sí ____ ¿En qué municipio? _____ No ____

II. DATOS DE FORMACIÓN:

6. ¿Por qué eligió formarse como docente en la Escuela Normal?

7. De toda su formación pedagógica ¿qué es lo que más le llama la atención?

8. Dentro de sus prácticas pedagógicas como estudiante ¿qué se le hace más complicado de realizar?

III. REFERENTES SOCIOCULTURALES:

9. ¿Cuál es el último libro de carácter pedagógico que ha leído, aún cuando éste no sea una fuente bibliográfica referida oficialmente en sus clases en la Escuela Normal?

10. ¿Cuál es el último libro de literatura que ha leído? (novela, poesía, ensayo, etc.)

11. ¿Quién es su literato preferido? _____

12. ¿Asistió a la última Feria del Libro en el Palacio de Minería? _____

¿Por qué? _____

13. ¿Asiste al cine? _____

¿Por qué? _____

14. ¿Asiste al teatro? _____

¿Por qué? _____

15. ¿Asiste a conciertos? _____

¿Por qué? _____

16. ¿A qué conferencias ha asistido durante los últimos seis meses?

17. ¿Qué salas de concierto conoce?

*Palacio de Bellas Artes____ *Sala Netzahualcóyotl____

*Sala Ollin Yoliztli____ *Otro_____

18. ¿Qué museos conoce?

19. ¿Qué medio informativo utiliza para enterarse de las noticias?

20. ¿Qué opina de la televisión?

21. ¿Qué opina del internet y las redes sociales?

22. ¿Qué opina del lenguaje y costumbres de los jóvenes actuales?

IV. EXPECTATIVAS:

23. ¿Cuáles son sus expectativas de formación durante las prácticas pedagógicas en la Escuela Normal?

24. ¿Cuáles son sus expectativas profesionales al formarse como docente?

25. ¿Cuáles son sus expectativas laborales?

26. ¿Cuál es su idea del mundo, de la vida actual?

27. ¿Qué posibilidades ve a nuestro país en relación con la educación? _____

V. CONCEPTUALIZACIONES:

28. ¿Cómo define educación? _____

29. ¿Qué es para usted la enseñanza-aprendizaje?

30. ¿Cómo entiende la interacción en el aula?

31. ¿Qué es para usted el diálogo?

32. ¿Qué es para usted lo fundamental en la práctica pedagógica?

33. ¿Qué es para usted el curriculum?

VI. ESTRUCTURAS SEMIÓTICO-DISCURSIVAS:

34. Cuando se dirige a los estudiantes ¿qué es lo que resalta en su conversación con ellos?

35. ¿Qué considera más importante durante las clases para repetirlo verbalmente?

36. ¿Cómo saluda a sus estudiantes?

37. ¿Cuáles son las señales (gestos, muecas, movimientos corporales) de aprobación que emplea con sus estudiantes?

38. ¿Realiza cambios de voz cuando está dando clase para enviar algún tipo de señal a los estudiantes? Ejemplificar

39. ¿Elige algún tipo de vestuario específico para comunicar algo en forma particular a sus estudiantes?

40. ¿Cuáles son los signos y los símbolos que identifica que emplea con más frecuencia durante sus clases?

ANEXO 3

Cuadro G Análisis de la Guía de Observación

ANÁLISIS DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN Cuadro G

Alumno		1	2	3	4	5
Categoría						
1. Plano del conoc. ped-did a) Org. de os contenidos	¿Qué dijo? ¿Qué hizo?	Al inicio de la clase comenta al grupo sobre la organización y los propósitos de la misma. Su exposición va de lo simple a lo complejo, hace hincapié en el tipo de competencias a desarrollar (conforme al contenido). Domina el contenido. El tema que se trató fue sobre la diversidad cultural.	Aplica una dinámica de inducción a la clase y posteriormente explica cómo será la organización de la clase. Enfatiza verbalmente que el tema a tratar es para desarrollar competencias conceptuales ("intelectuales") y procedimentales. El tema que se trató fue sobre las fracciones.	Dice a los niños que van a trabajar el audiocuento; expone en forma sencilla cómo van a trabajar; les recuerda que ya han leído cuentos y que es algo parecido a eso. La exposición de la clase es de lo simple a lo complejo. Presenta ejemplos con láminas a colores (cuento, grabadora, niños que escuchan).	Explica al grupo que trabajarán sobre palabras compuestas; empieza ejemplificando con palabras sencillas y pregunta a los alumnos qué palabras se les vienen a la mente. Pone ejemplos en el pizarrón, separando palabras simples y al lado otra que podría complementarlas para hacerlas compuestas.	Inicia la clase indicando cuál es el plan de trabajo, expone los objetivos a alcanzar, las competencias que se pretenden desarrollar y señala el tema central: "Respeto y comunicación". En su exposición hace énfasis en que el tipo de contenidos y competencias prioritarios en el trabajo son de carácter actitudinal.
	¿Por qué lo dijo? ¿Por qué lo hizo?	Es la forma como organiza su clase.	Dicha explicación es para aclarar a los estudiantes la importancia de la clase.	Quiere que los niños aprendan a identificar información que escuchan.	A cada momento les recordaba a los alumnos ejemplos de palabras que ya habían visto en clases anteriores.	Hace hincapié en que en la actualidad es muy fácil observar problemas de comunicación, que inclusive el grupo ya lo ha vivido; relaciona el tema a tratar con temas previos.
	¿Cómo lo dijo? ¿Cómo lo hizo?	Enfatiza el tipo de contenidos en forma verbal para que los alumnos tengan claridad en lo que aprenden. La clase se organiza con muchas actividades y variadas. El practicante apoya sus exposiciones verbales con esquemas y anotaciones en el pizarrón.	En un primer momento en forma verbal, como apoyo a su explicación utilizó materiales impresos y fotografías donde se mostraban objetos de uso cotidiano divididos en fracciones.	Cada parte del audiocuento que explicaba, presentaba láminas a colores para ejemplificar y hacer más llamativo y claro el mensaje que enviaba a los estudiantes. Como parte final en el manejo del tema y para poner en práctica la competencia procedimental a desarrollar presentó un audiocuento apoyándose con una grabadora. Los niños escuchaban la narración, comentaban lo que les parecía importante y dibujaron una escena que se imaginaron.	Se dirige al grupo en forma amable, siempre recordando lo que han visto en clases anteriores. Cuando un alumno expone un ejemplo, la practicante indica si está correcto y de lo contrario solicita al alumno que reflexione y exponga otra palabra que puede ser correcta. Si el ejemplo es incorrecto siempre señala por qué y cómo podría mejorarse.	Inicia el tratamiento del tema con la exposición de un video acerca de la diversidad cultural y la importancia de la comunicación. Su exposición empieza con preguntas a los alumnos y les recuerda que ya han trabajado sobre los valores; va preguntando de lo general hasta acercarse al tema central como lo particular de la clase. Se apoya en el video y en un esquema que coloca en el pizarrón.

Alumno						
Categoría		1	2	3	4	5
1. Plano del conoc. ped-did b) Interacción-comunicación profesor-alumno	¿Qué dijo? ¿Qué hizo?	<p>Es espontáneo y muestra seguridad al dar la clase. Facilita información a los alumnos sobre su actuación y sus competencias por lo regular en forma grupal. Cuando se dirige a los alumnos siempre mantiene una actitud de respeto, Promueve el diálogo continuo y constantemente está haciendo preguntas a los alumnos sobre el tema que se está tratando. Les dice: "Observen con mucha atención, vean qué interesante, hay muchas formas de, nuestro país tiene mucha riqueza en costumbres".</p>	<p>"Vamos a trabajar sobre fracciones de una forma interesante", les repartió a los alumnos hojas con dibujos que mostraban algunos objetos divididos en fracciones. "Es importante que pongan mucha atención porque esto ustedes ya lo saben hacer, sólo que ahora sabrán cómo se le llama y qué más se puede hacer con ello".</p>	<p>Se dirige a los alumnos en forma entusiasta para indicarles que van a trabajar el "audiocuento". Les dice: "Es muy bonito crear historias, y es importante ser creativos con la información que tenemos".</p>	<p>"Vamos a trabajar, es hora de organizarnos, todos debemos participar". "Mientras más claro tengamos cómo se compone nuestra lengua, más fácil será que nos comuniquemos". Se expresó con firmeza y seguridad, usando un trato amable.</p>	<p>Es espontáneo y seguro al dirigirse al grupo. Frecuentemente comenta a los alumnos sobre cómo se han comportado y lo que en la actualidad se espera de ellos. Utiliza un lenguaje directo; promueve el trabajo colaborativo. Se dirige a los alumnos por su nombre y constantemente se desplaza por el aula para cerciorarse de que estén poniendo atención y comprendiendo lo que se expone.</p>
	¿Por qué lo dijo? ¿Por qué lo hizo?	<p>Para favorecer la reflexión de los alumnos y para promover su participación. Es posible observar que esa es su forma de trabajo cotidiana, los alumnos responden a su dinámica participando.</p>	<p>Lo dijo para vincular experiencias previas de los alumnos con el tema a tratar. El tipo de trabajo y material que empleó fue para facilitar la comprensión de los alumnos sobre lo que significa hacer fracciones.</p>	<p>Son niños de primer grado y quiere motivarlos para que pongan atención y le encuentren sentido a lo que van a trabajar.</p>	<p>Para resaltar la importancia del tema que se estaba tratando y para incitar a los alumnos a descubrir más posibilidades dentro del lenguaje que utilizan en forma cotidiana.</p>	<p>Comenta a los alumnos sobre su comportamiento para vincularlo con el tema que se está trabajando.</p>
	¿Cómo lo dijo? ¿Cómo lo hizo?	<p>Con un diálogo continuo a través de preguntas que van de lo simple a lo complejo. Utilizando un lenguaje coloquial y afectivo, pero a la vez mezclado con un lenguaje más académico. Exige a los alumnos poniendo en juego diferentes mecanismos para alcanzar sus objetivos, por ejemplo los hace sentir comprometidos con la idea de que lo que logren será un triunfo para todo el grupo.</p>	<p>Además de darles hojas con dibujos que ejemplificaban objetos fraccionados, les repartió galletas a los alumnos para que experimentaran dividir las en diferentes porciones.</p>	<p>Promueve el trabajo cooperativo y utiliza un lenguaje coloquial y afectivo al dirigirse al grupo y a cada niño en particular.</p>	<p>Utiliza un lenguaje directo, se desplaza por el aula para facilitar la atención de los alumnos y se dirige a ellos por su nombre. Siempre con un trato amable y un tono de voz suave. Advierte al grupo que comunicarse no sólo es hablar entre ellos, sino también hay comunicación con los libros, con el autor.</p>	<p>Cuando un alumno no puede responder a lo que se está preguntando o dar un ejemplo, el practicante lo incita a resolverlo, con un lenguaje coloquial y afectivo. Siempre pregunta al grupo qué opinan sobre el tema que se está tratando.</p>

Alumno		1	2	3	4	5
Categoría						
1. Plano del conoc. ped-did c) Sentido de la enseñanza	¿Qué dijo? ¿Qué hizo?	Pregunta para comprobar la atención y comprensión de los alumnos. Se centra en el concepto clave del tema que se está exponiendo: diversidad cultural. Siempre inicia la clase refiriendo los nuevos contenidos y relacionándolos con otros que ya fueron expuestos. Lo que dice tiene un sentido informativo y formativo a la vez. Al iniciar la clase evidencia su propósito de hacer crecer el interés de los alumnos, su curiosidad y atención, ello se observa por el tipo de preguntas e imágenes que muestra durante la clase: culturas prehispánicas. Su actuar en el aula está centrada en los alumnos.	Puntualiza los límites del concepto que está exponiendo. Constantemente recupera conceptos vistos previamente para vincularlos con el nuevo tema de estudio. Dice: "Saber fraccionar algo, dividirlo en partes, es muy importante para que siempre tengamos claro cuánto tenemos, cuánto nos toca, cuánto perdimos, cuánto vamos a compartir, etc."	Presenta una clase que evidencia un orden de lo simple a lo complejo; expone oralmente y ejemplifica con imágenes y con audio. Pregunta para comprobar la atención y la comprensión de los alumnos. Presenta los nuevos contenidos relacionándolos con otros ya vistos.	Explica que saber sobre las palabras y otras que se derivan de ellas ayuda a enriquecer el lenguaje que se usa en forma cotidiana. Muestra claridad durante su exposición; apoya lo que dice escribiendo algunas palabras en el pizarrón y preguntando algunos ejemplos a los alumnos.	Pregunta para comprobar la atención de los alumnos. Su exposición refleja optimismo, confianza y enfatiza los puntos decisivos con sus movimientos y cambios de voz. Presenta los nuevos contenidos relacionándolos con otros vistos previamente. Sus formulaciones orales son comprensibles.
	¿Por qué lo dijo? ¿Por qué lo hizo?	La dinámica que establece durante la clase deja ver que conduce a los alumnos a hacer inferencias y a formular supuestos. Lo que hace evidencia una amplia base cultural en la ciencia, en la literatura, en la historia. Lo que hace muestra que es constructivamente crítico con los contenidos que enseña. La conducción de su clase evidencia que le interesa que los alumnos encuentren sentido a lo que aprenden.	Vincula los nuevos contenidos con los vistos anteriormente para que los alumnos comprendan la continuidad en la lógica de las operaciones matemáticas. Explica, ejemplifica y va planteando preguntas que van de lo simple a lo complejo para que los propios alumnos realicen inferencias.	Constantemente pregunta a los alumnos para promover su reflexión sobre el tema.	Las acciones que realiza dan muestra de una intención formativa y al plantear ejemplos intenta incorporar a los alumnos al trabajo creativo, reflexivo y de reconocimiento de la riqueza del lenguaje.	Constantemente está provocando la reflexión. Sus acciones dan muestra de una intención formativa. Muestra una constante preocupación por lo que van asimilando los alumnos.
	¿Cómo lo dijo?	Plantea preguntas controvertidas, expone y solicita ejemplos a partir de datos históricos y su	Se muestra variable y específica frente a las dudas de los alumnos. Respeta y promueve la	Da sentido a su práctica y promueve la motivación en los alumnos a partir de materiales que los incitan	Diseña un cuadro en el pizarrón con palabras origen (raíz) en una columna y en la otra	Por el tipo de preguntas que hace al grupo es posible apreciar que

	<p>¿Cómo lo hizo?</p>	<p>vinculación con acontecimientos actuales. Se muestra atento al pensamiento divergente de los alumnos, a su creatividad, a su expresión personal y a sus fantasías. Recupera las muestras de aprendizaje de los alumnos para retroalimentar la clase.</p>	<p>espontaneidad de los alumnos al exponer ejemplos. Su interés y énfasis en la clase está centrado en los alumnos.</p>	<p>al trabajo: imágenes fotocopiadas, galletas, naranjas para hacer fracciones. Recupera los resultados de su práctica para retroalimentar la clase.</p>	<p>palabras que las pueden complementar. Entrega a los alumnos un ejercicio impreso con palabras y dibujos para complementar con palabras compuestas. Su voz es afectuosa y siempre responde a las dudas o preguntas planteadas por los alumnos.</p>	<p>promueve la inferencia y la deducción.. En cada acción que emprende, deja entrever lo que sigue en el trabajo para los alumnos.. Su comportamiento evidencia una amplia base cultural en la ciencia, en la historia y en la literatura. Recupera los resultados de su práctica de enseñanza para retroalimentar la clase.</p>
--	-----------------------	---	---	--	--	--