

El largo camino hacia la asignaturización del entorno, o cómo mirar la realidad de frente sin perecer en el intento

Antonio Viñao
Universidad de Murcia

MATEOS MONTERO, Julio. *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*. Tesis doctoral, dirigida por José M^a Hernández Díaz y presentada el 19 de abril de 2008 en la Facultad de Educación (Departamento de Teoría e Historia de la Educación) de la Universidad de Salamanca. 2 volúmenes, 862 pp.

El acta de nacimiento legal, como disciplina escolar (asignatura, materia o área, que de todas estas formas puede llamársele), de la pedagogía del entorno, transmutada en Conocimiento del Medio natural, social y cultural (en la LOCE “Ciencias, geografía e historia”), tiene su fecha y lugar marcados. Nació exactamente el 3 de octubre de 1990 en el artículo 14.2 de la LOGSE. Hoy en día, como el autor de la tesis indica en sus páginas finales, esta disciplina parece tener un futuro asegurado en el currículo de la educación primaria, bajo una u otra denominación, y goza de general aceptación—no exenta de críticas desde la derecha y la izquierda, que también expone y analiza—tanto entre los profesores como entre los padres y “expertos” en temas educativos. Una amplia aceptación basada en una determinada tradición discursiva—contradicha en su misma configuración como asignatura—que la tesis desentraña, y en el hecho de constituir una amalgama que ofrece “sabores para todos los gustos” (p. 696).

Si Julio Mateos no hubiera querido complicarse la vida, su tesis hubiera arrancado de esta “efemérides” y se hubiera limitado a contarnos su gestación inmediata y sus avatares posteriores. Materiales—presentes en la tesis—y buen saber tenía para ello. Es

más, como él mismo confiesa en las páginas iniciales, en un principio (entre 1997 y 1999) lo que tenía en mente era realizar “una visión crítica de las propuestas y prácticas relativas al Conocimiento del Medio para después alumbrar otra propuesta alternativa” que viniera a sumarse a las ya existentes en el mercado de las ideas pedagógicas. Pero Julio Mateos es un fedecariano-nebraskiano (o viceversa, si se prefiere) y no tardó tan siquiera un año en complicarse la vida. ¿Cómo? Dejando a un lado el propósito inicial para sustituirlo por el intento de “desentrañar la genealogía de ese particular conocimiento escolar”, es decir, del “código pedagógico del entorno” (pp. 5-6). De este modo se adentraba en el proceloso mar de la historia de las disciplinas escolares y del currículum, de las culturas escolares o “gramática de la escolarización” y, en definitiva, de la historia socio-cultural de la educación, con el apoyo, como marco teórico-explicativo, de lo que sería el proyecto Nebraska. O sea, del pensar crítica, genealógica e históricamente el presente a partir de las categorías elaboradas, y aplicadas en diferentes trabajos, por los miembros de dicho proyecto en relación con el paso desde el modo de educación tradicional-elitista al modo de educación tecnocrático de masas, con atención específica, en el caso español, a dos fases de transición “larga” (1900-1970) y “corta” (década de los sesenta del siglo XX). Una atención más proclive a mostrar las continuidades que las rupturas o cambios sustanciales, asentada en un material empírico procedente de una amplia diversidad de fuentes (libros de texto, encuestas, entrevistas, cuadernos escolares, prensa pedagógica y escolar, programaciones, regulaciones legales, archivos personales, y un

largo etcétera, en este caso) y rigurosamente trabada.

El resultado final es una extensa investigación de 862 páginas, ahormada al formato de lo que se entiende que es una tesis doctoral, en la que el autor, según manifestación propia, ha tenido que controlar su natural tendencia, o gusto, a adentrarse por "*desvíos y meandros*" (lo que, por fortuna, no siempre consigue), que no se presta "*a diagnósticos simples o a certezas cómodas*", y que no pretende indicar "*cómo debe ser el conocimiento escolar, la enseñanza del entorno o la misma escuela, sino cómo es y cómo ha sido*", ni "*despejar problemas*". Antes al contrario, que intenta "*problematizar el presente y alimentar la incertidumbre*" (pp. 683-684). En otras palabras, mirar la realidad de frente aunque ésta resulte incómoda. Y ello cubriendo —y extendiéndose cada vez más en el tratamiento conforme nos acercamos al presente— un amplio período que va desde la gestación de la tradición discursiva de la pedagogía o didáctica del entorno en Comenio, Pestalozzi, el principio de intuición, las lecciones de cosas, la *Heimatkunde*, Herbart, la idea de globalización, y los distintos intentos de llevar dichas ideas —y otras similares— a las aulas, durante los siglos XIX y XX, hasta nuestros días.

Renunciando desde el principio, por su extensión, a efectuar un comentario específico sobre cada uno de los capítulos de la tesis, la tomaré como pretexto para tratar tres cuestiones que, entre otras muchas, me ha planteado su lectura, simplemente por su interés intrínseco y por el hecho de estar presentes, de modo explícito o implícito, en muchas de sus páginas: la necesidad de una historia de los conceptos; el problema de las continuidades y los cambios en educación; y las cada vez más complejas y difíciles relaciones entre teoría y práctica, entre la pedagogía como ciencia y como arte, entre la investigación en el ámbito de la educación y la práctica docente, o, si se prefiere, entre los considerados "expertos" en educación —hoy, por lo general, insertados en el mundo universitario o, intercambiándose con el mismo, en organismos internacionales oficiales, semioficiales o privados— y el resto de los profesores y maestros.

Hacia una cada vez más necesaria historia de los conceptos

Uno de los aspectos que la tesis de Julio Mateos muestra es la necesidad de una historia de los conceptos más usualmente utilizados en educación. Una tarea, además, para la que resulta extremadamente útil en algunos casos. La carencia de dicha historia, la polisemia de la mayoría de ellos, y la ambigüedad o falta de precisión con la que se utilizan, convierten muchas veces en un diálogo de sordos los debates o los intentos de llegar hasta el fondo de las cuestiones planteadas.

Tres son, como indica Mateos, los "*pilares*" de la tradición discursiva en la que se apoya la pedagogía del entorno: la "*enseñanza intuitiva*"; el "*proceder metódicamente desde el mundo próximo al niño*" a lo más distante o extraño al mismo; y la globalización o "*integración del 'todo' existente en ese entorno*" (p. 33). Dicha tradición se basa, pues, en una serie de conceptos, utilizados no siempre con el mismo sentido o significado en sus distintas versiones: la intuición o enseñanza intuitiva, el entorno y la concentración o globalización, entre otros. Y he aquí, por poner algún ejemplo, que el término entorno ha sido considerado unas veces como un recurso didáctico y otras como un objeto de conocimiento. Que, en sus primeras versiones, por entorno se entendía lo físicamente próximo y conocido y, en otras más recientes, el concepto se amplía hasta abarcar todo aquello conocido directa o indirectamente por el niño. Es decir, en la época de la cultura electrónica, tanto lo físicamente próximo como lo más remoto. Al final el entorno es todo aquello que puede llegar a ser objeto de interés o conocimiento, o sea, el universo en su totalidad.

No menos problemas plantean los conceptos, cambiantes en el tiempo, de lecciones de cosas, centros de interés, globalización o concentraciones. Por referirnos al término globalización, como Mateos indica, el significado tradicional del mismo, como integración de distintos saberes disciplinares o actividades a partir de un centro de interés o tema del entorno, se subvierte en 1990, con la LOGSE, cuando, desde la psicopedagogía constructivista, la "*verdadera*

globalización” se entiende como “un proceso interno de la construcción que realiza el sujeto en su aprendizaje, que es la esencia misma del aprendizaje significativo, hasta el punto de hacer este concepto inseparable del conocimiento globalizador” (p. 467). Cuando, en suma, el término globalización —un procedimiento de organización escolar del conocimiento y de las actividades a realizar— se hace coincidir, y es desplazado, por el concepto de aprendizaje significativo como proceso individual que dota de sentido al aprendizaje escolar integrando lo aprendido en la estructura cognitiva del que aprende.

Esta historia necesaria no se reduce a una serie de conceptos pedagógicos básicos. Debe incluir también los distintos significados asignados a aquellos términos con los que los historiadores de la educación nos referimos a procesos tales como los de alfabetización, escolarización, feminización, profesionalización o, por centrarnos en esta tesis, de asignaturización o disciplinarización¹. Es decir, al proceso de configuración de una disciplina escolar o un campo disciplinar: de conversión en el tiempo de una serie de actividades, ejercicios o temas de estudio en una proto-disciplina, primero, y más tarde en una asignatura legal y académicamente reconocida como tal, con independencia de otras².

Entre las continuidades y los cambios: algunas observaciones sobre la historia de los movimientos de renovación pedagógica (MRP)

La educación, como otros ámbitos sociales, es el resultado, en cada momento histórico, de una combinación de continuidades y cambios, de tradiciones y aspectos más o menos novedosos. Frente a la propensión,

habitual entre los historiadores de la educación de este y de otros países, a poner el acento en los cambios políticos y legales para adjetivar el tipo o modo de educación de una determinada época (educación del Antiguo Régimen, liberal, progresista, conservadora, republicana, franquista, democrática, etc.), dando por supuesta la existencia de una estrecha relación entre cambios políticos y educativos, en trabajos insertos en el proyecto Nebraska suele ponerse más el acento en las continuidades, en los procesos de larga duración y en la necesidad de construir nuevas categorías conceptuales acordes con dicha perspectiva³. El recurso, como categorías heurísticas e interpretativas, a conceptos tales como “tradición discursiva” y “código pedagógico” o “disciplinar”, refuerza, además, dicha propensión, así como la fijación, dentro del cambio del modo de educación elitista al tecnocrático de masas de un período de “transición larga” que transcurre desde 1900 a 1970.

Desde una perspectiva concreta, es en el paso desde las reformas y cambios educativos de los años 20 y 30 del siglo pasado (en especial durante la Segunda República) al franquismo donde más se advierten las discrepancias con lo mantenido habitualmente por la historiografía educativa y donde se ha suscitado el debate. Por lo general, en los trabajos llevados a cabo dentro del proyecto Nebraska se vienen señalando, y mostrando, las continuidades existentes, en el ámbito del currículum, entre las propuestas o discursos escolanovistas y liberal-socialistas de los años previos a la guerra civil con las propuestas y discursos pedagógicos producidos durante el franquismo. Unas continuidades que, en trabajos de otros fedecarianos, se han señalado, asimismo, entre la Ley General de Educación de 1970 y la reforma —y reformas posteriores— de 1990. No se igno-

¹ Una relación más amplia de los conceptos utilizados en la tesis incluiría los de individualización, subjetivación, psicologización y bachilleratización, entre otros.

² Sobre esta cuestión reenvío a lo dicho en Antonio Viñao, “La historia de las disciplinas escolares”, *Historia de la Educación*, 25, 2006, pp. 243-269 (en especial pp. 263-264).

³ He tratado con más detalle esta cuestión en “La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la Historia de la Educación”, en Juan Mainer (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza, 2008, pp. 83-117 (referencias en pp. 107-113).

ran, como es obvio, los contrastes. En especial en el contexto político-ideológico, pero, aun teniéndolos en cuenta, en dichos trabajos se pone el acento en las continuidades.

Así, distinguiendo previamente entre discursos y prácticas, así como entre unas y otras disciplinas, Mateos señala cómo, en relación con la didáctica del entorno y el paso del reformismo republicano al franquismo, en el ámbito de los discursos *“la continuidad en el universo educativo adquiere nitidez y fuerza frente a la tesis de una profunda ruptura”* (p. 256), sin que se adviertan diferencias sustanciales entre lo propuesto en los años 20 y 30 y los programas oficiales de 1938, los cuestionarios de 1953, los de 1965 o, menos aún, las orientaciones pedagógicas de la reforma de 1970 ya que, en su opinión, *“los sueños pedagógicos y propuestas modernizadoras de la tradición liberal-socialista, que tiene su expresión máxima en algunos momentos de la Segunda República, se llegan a cumplir plenamente en los años setenta del siglo XX (a finales del franquismo)”* (p. 692). En todo caso, lo que puede apreciarse es el lento camino hacia la asignaturización de dicha didáctica, pero no rupturas. En síntesis, para Mateos, *“el combate pedagógico entre los alineamientos que dan lugar a la ‘pedagogía fascista’ y la liberal-republicana se libra en el terreno sociológico y político de la educación y la cultura y no en el técnico-didáctico (aunque éste se viera afectado)”* (p. 272). En último término, lo que *“se hizo [fue] convivir las esencias doctrinales del franquismo con la única pedagogía de referencia [...] que, inevitablemente era la acuñada en el primer tercio del siglo XX”* (p. 322).

De igual modo, no parece, para Mateos, que la transición desde el franquismo al régimen constitucionalmente democrático haya tenido una influencia significativa en la pedagogía del entorno desde el punto de vista discursivo. En palabras de Mateos,

“los proyectos que se gestaron en los gabinetes ministeriales entre la LGE y la LOGSE, y que se refieren a la enseñanza del entorno, independientemente de su entidad formal y poder de repercusión práctica, si-

guen una misma tendencia. [...] los cambios habidos son epidérmicos y [...] la tendencia de fondo es más de continuidad que de ruptura. Dicha tendencia puede resumirse como un trayecto desde la ambigüedad a la definición” (p. 441).

Sin terciar en este momento en el debate sobre la existencia o no de cambios sustanciales en el ámbito de los discursos pedagógicos, entre los años 20 y 30 del siglo XX y el franquismo (en el de las prácticas no parece haber tanta discrepancia), sólo quisiera señalar, desde una perspectiva general, que tras la guerra civil se “dicen” cosas —de un modo exclusivo, uniformizador y excluyente— que no se habían dicho antes, del mismo modo que también se “dicen” otras que ya se habían dicho antes (pero no todas las que se habían dicho ni en el mismo contexto). Uno, en definitiva, puede fijarse en las continuidades o en los cambios. Si hasta ahora lo habitual ha sido señalar los contrastes o diferencias, no está de más que se advierta también la existencia de similitudes. O si se prefiere, que se muestre cómo en un mismo discurso o tradición pedagógica caben posiciones ideológicas distintas —algo totalmente obvio en el caso de la Escuela Nueva— y que, en consecuencia, esa misma tradición discursiva, o partes sustanciales de ella, pueden ser adaptadas y utilizadas en contextos políticos incluso contrapuestos.

Por otra parte, la cuestión de las relaciones entre tradición y cambio es algo más compleja, como el mismo Mateos muestra, con acierto, al analizar la contribución general y específica, en el campo de la pedagogía del entorno, de los movimientos de renovación pedagógica en los años 70 y 80 del siglo pasado. *“No hay renovación sin tradición”*, nos dice en la p. 531. Y con ello pone el dedo en la llaga de una de las debilidades de dichos movimientos: el desconocimiento, a consecuencia de las políticas de la memoria y del olvido del franquismo, de la tradición innovadora de los años 20 y 30, de sus protagonistas y de sus obras escritas o realizaciones prácticas⁴. Sin tradición no hay renovación,

⁴ José M Fernández Soria, “Incautación y rectificación de la memoria escolar”, en Agustín Escolano Benito y José M^o Hernández Díaz (coords.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanc, 2002, pp. 67-106.

y, si se desconoce o no existe (o sea, se desconoce), se busca o se crea (es decir, se reinventa). “Entre los MRP era más conocido Freinet que Rodolfo Llopis o Pedro Chico Rello”, recalca Mateos (p. 505). Pero no sólo Llopis o Chico, sino, lo que es más grave (con alguna excepción que Mateos señala), también Herminio Almendros, José de Tapia, el grupo Batec y el importante movimiento freinetista que tuvo lugar en la España de los años 30 (que, por cierto, sólo está siendo historiado y conocido a fondo en los últimos años). Para conocer a Freinet, y buscar una base en la que sustentarse, los freinetistas españoles de los años 70 y 80 tuvieron que acudir a las publicaciones francesas del momento.

Incluso en Cataluña, donde el movimiento renovador se inició antes, en los 50 y 60, donde se tenía una mayor conciencia de continuidad con la tradición renovadora republicana, y donde se contaba con figuras, como Alexandre Galí y Artur Martorell, que desempeñaron un importante papel en la custodia y transmisión de dicha tradición, la lectura del libro colectivo *La renovació pedagògica a Catalunya desde dins (1940-1980). Fets y records* deja bien a las claras dicha continuidad y tradición pero al mismo tiempo, como sus mismos protagonistas confiesan, la importancia que la literatura pedagógica francesa tuvo en dicha renovación y cómo, en el ámbito de los discursos y de acuerdo con las tesis de Mateos, buena parte de sus propuestas y puntos de vista empezaron a reconocerse y aceptarse con la Ley General de Educación de 1970⁵.

Teoría y práctica, expertos y docentes

Las referencias, en la tesis, al desfase entre la teoría o propuestas y las prácticas en el aula, así como a la escasa influencia o incidencia práctica de los discursos de la pedagogía o didáctica del entorno, son constantes y abarcan desde los inicios de la tradi-

ción discursiva de dicha pedagogía hasta los tiempos recientes. Como con contundencia afirma Mateos,

“no ha existido ni un solo proyecto didáctico definido y sistematizado, por mucha que llegase a ser su fama y divulgación, [...] que se haya encarnado en la escuela masivamente y establemente. El destino de todas las reformas, de todas las innovaciones, no ha sido otro que perecer ante la inercia de las prácticas institucionales y los códigos no escritos de los gremios profesionales” (p. 549).

Este desfase entre teoría y práctica es puesto en relación por Mateos, pienso que con acierto, con el progresivo distanciamiento, cuando no desconocimiento mutuo y recelo, entre la pedagogía como ciencia, cultivada en el medio universitario, y la pedagogía como arte (en el sentido artesanal, empírico, de bricolage) u oficio.

En los inicios del siglo XX, un maestro de enseñanza primaria jubilado, López Anguta, distinguía, en su autobiografía, entre “el conjunto de reglas precisas para hacer bien una cosa” —“arte”— y “una serie o cadena de principios, ligados entre sí por el doble vínculo del principio en que se fundan y del fin que se proponen” —“ciencia”—. La pedagogía era, para él, la “ciencia del Maestro”⁶. Pero López Anguta era un maestro formado, a mediados del siglo XIX, en aquellas instituciones educativas, las Escuelas Normales, donde anidaba la naciente pedagogía. Pertenecía a otra época. En los años finales de dicho siglo y los primeros del XX —en España en 1904— la pedagogía o ciencia de la educación pasaría a ser una disciplina universitaria desgajada de la formación de profesores. Como el mismo Dewey diría en 1896 en un ensayo titulado *Pedagogy as a university discipline*, había que efectuar una división del trabajo y distinguir entre la formación en el “arte de la educación” para los maestros, y la pedagogía como ciencia universitaria para la formación de los administradores de la educación, inspectores, directores escolares

⁵ M.A. Canals, M.T. Codina, J. Cots, P. Darder, M. Mata, A.M. Roig, *La renovació pedagògica a Catalunya desde dins (1940-1980). Fets y records*. Barcelona: Edicions 62, 2001.

⁶ Simón López Anguta, *Biografía de D. Simón López Anguta escrita por él mismo*. Vitoria: Imp. de los Hijos de Iturbe, 1907, p. 157.

y profesores de pedagogía de las Escuelas de Formación de Maestros (*Teachers Training Schools*)⁷. Es decir, para los “mediadores” entre la “alta” y la “baja” pedagogía.

En esta cuestión, y en relación con el caso español, la tesis de Julio Mateos esclarece el papel fundamental desempeñado, hasta la década de los 60 del siglo XX, por dichos “mediadores” —tanto en los años 20 y 30 como en los 40 y 50 de dicho siglo—, así como su progresivo desplazamiento posterior por la pedagogía universitaria en su doble papel de constructores del discurso pedagógico del entorno y de “expertos” en el tema. Su análisis, en este punto, sobre la composición de las comisiones o grupos que redactaron los cuestionarios de 1953 y 1965, de las orientaciones pedagógicas de 1971, y de todas las posteriores recomendaciones o prescripciones curriculares oficiales, muestra el cada vez mayor distanciamiento entre el saber científico y el saber práctico, entre la teoría o la investigación y la práctica, así como las dificultades —o imposibilidad— de todo intento de mediación entre ellas a causa, entre otras razones, de la progresiva ocupación excluyente, por los “expertos”, tanto de la producción discursiva como del establecimiento de aquellos criterios y regulaciones estandarizadas a las que ha de sujetarse la actuación profesional de los docentes y su evaluación.

Mateos aporta, en esta investigación, argumentos y material más que suficientes sobre el progresivo “divorcio” entre lo que

él llama “*las esferas burocrática y académica, en alianza o por separado, y la esfera empírico-práctica*” (p. 550), así como sobre la relación “*asimétrica y frecuentemente conflictiva*” (p. 551) entre las mismas. Pero, en su análisis del problema, va más allá: sostiene la radical imposibilidad de coherencia o relación entre ambas. Y lo hace implicándose personalmente. Es decir, a partir de su propia experiencia personal (contrastada, eso sí, con la de otros docentes innovadores). A su juicio, “*a medida que los sujetos [docentes] profundizan en la dimensión teórica, más se apartan de la práctica escolar*” (p. 577). De ahí que “*la cualificación teórica de maestros innovadores que trabajaban sobre el entorno en la escuela ha servido más para convertirlos en expertos alejados de la práctica que para mejorar la misma*” (p. 685). Para Mateos, “*la teoría y la práctica pedagógica guardan una relación oscura, nada transparente, de imposible coherencia y armonización si no es en el horizonte de una utopía inalcanzable, al menos en los sistemas de enseñanza capitalista*” (p. 553). Conclusión que, como ha advertido recientemente António Nóvoa, ya fue alcanzada y aceptada (si se suprime el párrafo final) en los años finales del siglo XIX y principios del XX por Gabriel Compayré, Stanley Hall, Émile Durkheim y John Dewey, entre otros. O sea, por los autores más influyentes de esa por entonces naciente pedagogía como campo científico universitario⁸.

¿Cómo mirar entonces, cómo analizar y comprender la realidad educativa desde la

⁷ John Dewey, “Pedagogy as a University Discipline”. En John Dewey, *The Early Works, 1882-1898. Vol. V: 1895-1898. Early Essays*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois Press, 1972, pp. 281-189 (cita en pp. 281-282). Tomado de James L. Ladwig, “Anti-Intellectualism and Teacher Education in the 21st Century”, *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 14, 2008, pp. 88-90.

⁸ António Nóvoa, “Anti-intellectualism and Teacher Education in the 21st Century. Is there any way out?”. *Zeitschrift für pädagogische Historiographie*, 14, 2008, pp. 101-102. Rehúyo tratar en este texto, por su extensión, las propuestas de Nóvoa al respecto en relación con la formación del profesorado en el siglo XXI. Baste decir, como síntesis, que aboga, entre otras cosas, por una predominante presencia de los maestros en la formación de quienes van a serlo, o de quienes lo son ya; por la incorporación de la actividad investigadora como un rasgo más de la identidad profesional del profesorado; y por una mayor presencia del mismo en la “esfera pública de la educación”. En todo caso, no está de más añadir que, como observa Nóvoa, en los años finales del siglo XX y comienzos del XXI, a los “expertos” universitarios de cada país se ha añadido una cada vez más amplia legión de “expertos” internacionales al servicio de organismos oficiales y semioficiales o de agencias privadas de ámbito asimismo internacional. Producto de los mismos sería, por poner un ejemplo reciente que afecta a la profesión docente, los *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, un claro ejemplo del progresivo proceso de desprofesionalización de la profesión docente y del desfase entre “expertos” y profesores (aunque la mayoría de los “expertos” lo sean o lo hayan sido).

práctica docente? La respuesta a esta pregunta, desde la experiencia personal, se halla en el pensamiento crítico:

“Sólo concebimos una desasosegante relación [entre teoría y práctica] a escala personal, cuando es intentada por un profesor en ejercicio que, al tiempo, cultive un alto pensamiento teórico; y, sólo cuando ese pensamiento es profundamente crítico. Lo cual equivale a decir que ha de ser consciente de

la profunda distancia y de las contradicciones entre su pensamiento y su acción práctica” (p. 553).

Es a la luz de esta posición teórico-práctica desde la que Julio Mateos puede mirar la realidad de frente, su realidad como maestro, y analizar la genealogía de los diferentes discursos que sustentan o establecen el código pedagógico del entorno y de sus propias prácticas como docente.