

Aprendices de maestros

La construcción de sí

Presentamos un recorrido por los procesos de construcción de la profesionalidad docente en el que se reconstruyen las reflexiones y experiencias de profesores y alumnos de la licenciatura en Educación primaria en dos escuelas Normales, así como las expresiones de los docentes de las escuelas primarias, tutores de los aprendices de maestros, en condiciones reales de trabajo docente. La investigación problematiza las pautas de gobernación que configuran el campo, así como los principios y las reglas que los guían, lo que nos permite comprender la magnitud de la tarea cultural de transformación de *habitus* profundamente arraigados, que es necesario emprender para formar a los nuevos profesores.

ISBN: 84-87682-85-5



9 788487 682858

Aprendices de maestros
M.^a Luz Jiménez Lozano y Felipe de J. Perales Mejía

EDICIONES
POMARES



Aprendices de maestros

La construcción de sí

**María de la Luz Jiménez Lozano
Felipe de Jesús Perales Mejía**

Pedagógica
Mexicana 

 EDICIONES
POMARES

 UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

 Coahuila
El Gobierno de la Gente
Secretaría de Educación
y Cultura

- SYKES, GARY (1996), «Fomento al profesionalismo de los maestros en las escuelas» en *La reestructuración de las escuelas*, FCE, México.
- TARDIF, MAURICE (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Narcea, Madrid.
- TENTI FANFANI, EMILIO (1999), *El arte del buen maestro. El oficio del maestro y el Estado educador. Ensayos sobre su origen y desarrollo en México*, Pax, México.
- TENTI FANFANI, EMILIO (2005), *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Siglo Veintiuno Editores, Argentina.
- TORRES, ROSA MARÍA (1999), «Nuevo Rol docente: ¿qué modelo de formación para qué modelo educativo?», en *Aprender del futuro. Nuevo marco de la tarea docente*, Fundación Santillana.
- Torres, Rosa María (2000), *Reformadores y docentes. El cambio atrapado entre dos lógicas*, Instituto Fronesis.
- UNESCO-OREALC (1996), *La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe*. Boletín núm. 41, Proyecto Principal de Educación, ONU, Santiago.
- WHITTY, GEOFF, POWER, RALLY y HALPIN, DAVID (1998), *La escuela, el Estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*, Morata, Madrid.
- ZABALA VIDIELLA, ANTONI (1998), *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Graó (Serie Pedagogía, 120), Barcelona.

Índice

| | |
|--|----|
| Agradecimientos | 7 |
| Prólogo | 9 |
| Introducción | 12 |
| La reconfiguración de las prácticas culturales | 13 |
| El contexto de la investigación | 18 |
| Historia reciente en la formación de los docentes | 20 |
| La estrategia de investigación | 22 |
| 1. Representaciones sociales y experiencias: | |
| profesores practicantes | 29 |
| <i>Habitus</i> e imaginarios en la formación de docentes | 31 |
| <i>Elegir la profesión docente: la objetivación de la ilusión</i> | 32 |
| <i>Convivir y disfrutar el trabajo con niños</i> | 33 |
| <i>Identificaciones tempranas con la docencia</i> | 34 |
| <i>Disposiciones familiares, modelos y contextos</i> | 35 |
| <i>Vocación de servir</i> | 36 |
| <i>Necesidad o circunstancialidad</i> | 37 |
| <i>Actualizar en las prácticas imaginarios y representaciones</i> | 39 |
| <i>Representaciones sobre los niños y el trabajo docente</i> | 42 |
| <i>Practicantes: la primera jornada de trabajo docente</i> | 43 |
| <i>Las incertidumbres: los contrasentidos de la planeación</i> | 44 |
| <i>Saberes necesarios: la condición del éxito</i> | 45 |
| <i>Ser profesor, formarse con otros profesores</i> | 47 |
| <i>Los tutores imaginados por los aprendices: empatía, desarrollo profesional y orientaciones didácticas</i> | 48 |
| La cultura escolar y las pautas que regulan las experiencias cotidianas | 49 |

| | |
|--|-----|
| <i>Encuentros y distinciones entre aprendices y tutores</i> | 50 |
| <i>Las condiciones del trabajo docente</i> | 58 |
| <i>Los primeros días en el aula: observar la actuación de los tutores</i> | 61 |
| <i>Estar en la escuela: el despliegue de saberes prácticos</i> | 66 |
| <i>Los sentidos de la intervención</i> | 69 |
| <i>Descubrir cómo aprenden los niños</i> | 71 |
| <i>El tiempo escolar y los límites de la intervención pedagógica</i> | 76 |
| <i>Los acompañamientos</i> | 81 |
| <i>Los aprendizajes durante el periodo de prácticas</i> | 87 |
| 2. Entre expertos y aprendices: construcción de subjetividades | 91 |
| <i>Traectorias profesionales: experiencias e imaginarios que guiaron los acompañamientos</i> | 94 |
| <i>El docente ilustrado y comprometido con la comunidad</i> | 97 |
| <i>Contexto, prácticas y reciprocidades</i> | 97 |
| <i>La comunidad desaparece de escena</i> | 98 |
| <i>La diferencia: entre la academia y la práctica</i> | 100 |
| <i>Las diferencias que distancian o identifican</i> | 102 |
| <i>Práctica y actualización: pautas en la formación de los tutores</i> | 106 |
| <i>La especialización en un ciclo escolar</i> | 109 |
| <i>En la balanza: práctica y actualización</i> | 110 |
| <i>Guiar al aprendiz: observaciones a las prácticas</i> | 111 |
| <i>Encantados con la forma de trabajar</i> | 111 |
| <i>Los que cumplen</i> | 113 |
| <i>Los que batallaron y les falta</i> | 114 |
| <i>La vocación como fuente de disposiciones en los profesores-estudiantes</i> | 115 |
| <i>Las preocupaciones de los tutores: hacia dónde guiar las prácticas</i> | 118 |
| <i>Distinguir(se) a partir de las ausencias</i> | 120 |
| <i>Imaginario normalista y estructuración del campo de acción</i> | 122 |
| <i>Transformar las escuelas normales</i> | 124 |
| <i>Autorizados a formar y reformar</i> | 133 |
| <i>Ingobernables: las condiciones del trabajo docente</i> | 138 |
| <i>Gobernados por las condiciones de trabajo propias</i> | 143 |
| <i>Trazar el campo de acción</i> | 145 |
| <i>La meta: el perfil de egreso</i> | 152 |
| <i>La fragilidad de las identidades: urgencias en cada encuentro</i> | 152 |
| <i>«Rescatar» las directrices institucionales</i> | 157 |

| | |
|--|-----|
| <i>La mirada del asesor: taxonomías de las prácticas</i> | 159 |
| <i>Yo: maestro/alumno-maestro</i> | 160 |
| <i>Valoraciones sobre el trabajo docente: ausencias y presencias</i> | 163 |
| <i>Normalización del fracaso: las condiciones para llegar</i> | 166 |
| Confirmación de la meta: la producción del documento recepcional | 169 |
| <i>Otra vez, vamos a los lineamientos</i> | 177 |
| 3. La escritura de sí en el contexto del trabajo docente | 184 |
| <i>Las tramas en la configuración de sí</i> | 186 |
| <i>Contextos y sujetos ¿referencia obligada o necesaria?</i> | 189 |
| <i>La prescripción como límite: motivaciones, orientaciones y aprendizajes</i> | 191 |
| <i>La mirada que construye al niño como alumno</i> | 195 |
| <i>La intencionalidad de la relación</i> | 199 |
| <i>La definición de sí en el trabajo docente</i> | 200 |
| <i>Llegar a ser: las pautas discursivas y la cultura escolar</i> | 202 |
| <i>Las pautas que guían el diseño y puesta en acción de la estrategia</i> | 203 |
| <i>Las interrogantes: dirección e intencionalidad</i> | 205 |
| <i>Precisar los componentes y focos de atención en el análisis de la experiencia</i> | 208 |
| <i>Fórmulas y síntesis: las secuencias de actividades</i> | 210 |
| <i>Las tecnologías de la enseñanza</i> | 211 |
| <i>Enseñar Matemáticas: verificar resultados, obtener los correctos</i> | 211 |
| <i>Aprender a escribir: formatos escolares y fin de la escritura</i> | 217 |
| <i>Experimentación y simulaciones: la relación con la naturaleza</i> | 226 |
| <i>Nociones sobre la integración didáctica</i> | 237 |
| <i>La validación de la experiencia: la construcción de sí mismos</i> | 239 |
| 4. Formarse como profesional competente: de estudiante a profesor | 245 |
| <i>Condiciones de realización y posicionamientos</i> | 247 |
| <i>La colegialidad y el profesionalismo</i> | 250 |
| <i>Competencia y logro</i> | 252 |
| <i>Formarse como profesional competente</i> | 255 |
| <i>Implicaciones en la discusión</i> | 259 |
| Referencias bibliográficas | 262 |

El tercer capítulo presenta el análisis de los documentos recepcionales, explorando posicionamientos y relaciones en donde los profesores-estudiantes acotan las decisiones y encuentran formas correctas de decir y hacer sobre su trabajo y sobre sí. Los documentos recepcionales, como tecnología de autoconstrucción a la vez que de producción cultural orientada por pautas sociohistóricas, evidencian los diálogos consigo mismos y con los otros en los que se configuran las subjetividades.

Para finalizar, aventuramos algunas reflexiones insistiendo en que los profesores participan en la construcción de sí mismos. Los dispositivos a través de los que se impulsa la formación de los profesores los guían hacia la objetivación de competencias profesionales que se restringen a la didáctica. Pero las reglas en las que participan de las construcciones particulares de la didáctica son las reglas en las que se juegan la construcción de sí, en los acompañamientos que producen los reconocimientos mutuos entre tutores y practicantes, como en las diferenciaciones y distinciones que los sitúan como expertos o aprendices desde los que definen prácticas que objetivan su deseo de ser, su voluntad de saber y los núcleos de articulación para llegar a ser.

1. Representaciones sociales y experiencias: profesores practicantes

No apruebo en absoluto que uno trate de engañarse alimentándose de falsas imaginaciones. Debido a lo cual, viendo que es cosa más perfecta conocer la verdad, aun cuando resulte en contra nuestra, que ignorarla, confieso que más vale ser menos feliz y tener más conocimiento.

PIERRE BOURDIEU

Desde distintos posicionamientos se escribe y prescribe sobre la manera en que los futuros profesores «deben formarse» para ejercer la docencia. Algunos discursos enfatizan la identidad retrospectiva del «*ethos* magisterial», haciendo énfasis en que los cambios acelerados en distintos órdenes de la vida en el contexto actual tienden a difuminarlo o trastocarlo, lo cual los sitúa frente a la necesidad de recuperar, de conservar una cultura que ha sido el crisol en el que se han formado hombres y mujeres ilustres y ejemplares en el desarrollo histórico de la profesión. Otros, en cambio, cuestionan los procesos de formación porque no son funcionales ni pertinentes en el actual contexto de transformaciones (políticas, económicas, ideológicas, científicas y tecnológicas) por las que atraviesan la sociedad y el sistema educativo.

Las transformaciones demandan de los profesores otra serie de competencias y formas de relación que hagan posible comprender el contexto social sin someterse por ello a las pautas y patrones jerárquicos que han definido la profesión docente (Contreras, 1997) o que han conducido a las instituciones encargadas del proceso formativo a constituirse en el caldo de cultivo que mantiene latente una episteme refractaria al cambio (Mercado Cruz, 2005).

Los debates actuales sobre la formación de los futuros docentes dan cuenta de tensiones y contradicciones entre la conservación del «*ethos* magisterial», basado en la norma y en la prescripción (como fuentes proveedoras de las que el estudiante aprende qué hacer y qué pensar), y el cambio que reestructura la matriz de percepción, el pensamiento y la valoración de los profesores sobre las demandas presentes y futuras desde una posición crítica. Tensiones que alientan el debate sobre el cómo, el porqué y el para qué de la formación docente.

En esta investigación partimos de reconocer que la construcción de propuestas en un ámbito complejo como el de la formación de profesores exige el abordaje de múltiples actores y la incorporación de instrumentos y esquemas conceptuales de diversas perspectivas, cuando el propósito es comprender sus ámbitos y dimensiones, también diversos, e incidir en su transformación. Ilustra la intencionalidad de nuestra inmersión a este campo el pensamiento de Descartes en la cita con la que iniciamos el capítulo (Martial Guérout, citado por Pierre Bourdieu, 2002c), pues uno de los propósitos del saber científico es el de desmitificar los imaginarios sociales o mecanismos que originan formas de fetichismo partiendo del punto de vista de los implicados en el proceso, en este caso, los profesores en formación.

Este primer capítulo se divide en dos apartados, el primero contiene el correlato, en voces y visiones, de los profesores-estudiantes para articular los sentidos compartidos sobre la elección de la profesión y las expectativas en su acceso a las escuelas en las que realizaron las jornadas de trabajo docente. En el segundo apartado contrastamos sus puntos de vista sobre las experiencias vividas en la inmersión a la cultura escolar además de algunas reflexiones sobre las pautas de actuación configuradas entre lo imaginado y lo experimentado por los profesores-estudiantes.

En el texto que reconstruye los puntos de vista de los profesores-estudiantes cuidamos que la descripción no se transformara en prescripción, puesto que representaría un contrasentido adscribirnos a uno u otro discurso sobreponiéndolo como marco de referencia. La no adscripción obedece a definir nuestra propia posición, distanciándonos para situar los testimonios y visiones de los profesores respecto de los procesos formativos. Se trata de encontrar los trazos en los que se gestan las prácticas y los discursos, así como los anclajes que los sostienen y las experiencias que forman al profesor.

La lectura de realidades no anticipadas quizá nos desencante y seamos menos felices, pero a través de ella podremos entender lo que sucede en la formación de los docentes y cómo es que en la narrativa de las vivencias, las experiencias y los imaginarios compartidos se da cuenta de las reglas y los principios que guían las acciones emprendidas en su propia formación.

Las experiencias que los constituyen y los *habitus*, generados y generadores de prácticas, se analizan en el capítulo dos en donde se reconstruyen las tramas en las que comparten los procesos de formación con tutores y asesores.

Habitus e imaginarios en la formación de docentes

En el primer encuentro con los profesores-estudiantes de las escuelas normales pretendíamos explorar qué los motivó a cursar estudios del magisterio,⁶ pero también reconocer los imaginarios compartidos sobre escenarios y relaciones en los que concretarían sus prácticas pedagógicas como profesores en formación. En este apartado sistematizamos las expresiones de propia voz que remiten a episodios y disposiciones decisivos, condiciones significativas de sus biografías y trayectorias que los orientan a la profesión docente y, en segundo término, sus expectativas, reflexiones, preocupaciones e inquietu-

6. Durante los meses de septiembre y octubre de 2004 se realizaron talleres con 188 profesores-estudiantes en las dos escuelas normales. Ahí se realizó una encuesta grupal con preguntas abiertas. La intención era propiciar la reflexión de los participantes sobre su proceso formativo e indagar sobre sus expectativas, deseos y necesidades relacionadas con el período de trabajo docente en el que estarían desempeñándose como profesores durante siete semanas. Algunas de las preguntas fueron: ¿Qué es lo mejor de mí que llevo a mi práctica? ¿Qué me inquieta, angustia o atemoriza antes de iniciar el período de prácticas intensivas? ¿Qué espero de mi tutor? ¿Cómo llegué a la docencia? El contenido de las respuestas se analizó y sistematizó mediante matrices que permitieron construir las categorías sociales en las que los futuros docentes clasificaron las atribuciones y definieron las aproximaciones a la cultura escolar desde las que sitúan construcciones históricas, expectativas y principios de autorreconocimiento. En el primer apartado reconstruimos la información proporcionada por 117 participantes que contestaron la última pregunta; en forma posterior, las respuestas a la primera, segunda y tercera. El texto organiza representaciones socialmente construidas sobre prácticas y saberes que discursivamente definieron como centrales para ejercer la docencia, lo que consideran como lo mejor que llevan a la práctica; en torno a éstos también lo que les preocupa e inquieta, así como la visión anticipada de lo que esperan de los tutores en el acompañamiento que realizarán durante el período de prácticas. En el análisis asumimos una perspectiva relacional centrada tanto en los procesos sociales como en las elaboraciones individuales de los profesores-estudiantes, esto permitió establecer las conexiones de sus discursos desde una visión sociológica, apoyándonos en la teoría de los campos sociales de Pierre Bourdieu (1999) y de la psicológica social, centrada en la reconstrucción individual y en la reconstrucción teórica de las lógicas y modos de pensar la práctica como construcción cultural (Popkewitz, 2001) y como representaciones sociales (S. Moscovici, 1969), con la intencionalidad de colocar a contraluz los mecanismos puestos en juego de los participantes para adaptar los cuestionamientos a sus horizontes interpretativos en la relación con los imaginarios sociales en los que han construido el sentido de la profesión docente.

des sobre los escenarios en los que concretaron durante siete semanas lo que se denomina en el currículum normalista primer «período de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo docente».

Elegir la profesión docente: la objetivación de la illusio⁷

En sus discursos, los profesores-estudiantes hacen alusión a los momentos más significativos inscritos en sus biografías y trayectorias personales. En su horizonte histórico destacan la posición desde la que construyeron su proyecto de vida y en la que conformaron la visión anticipada de lo que significa ser docente, en tiempos y espacios previos a su ingreso a la escuela Normal. En tiempos y espacios diversos que se entrecruzan y se sobreponen, aseguran haber encontrado las coordenadas en las que se producen los sentidos que los orientaron hacia los estudios que realizaron en los espacios formales, pero que son actualizados, puesto que durante siete semanas materializarían su proyecto de estar frente a un grupo de alumnos acompañados de un tutor y en menos de un año ingresarían formalmente a la profesión docente.

Entre las tensiones provocadas por el tránsito de los imaginarios sobre la profesión y la proximidad de su ejercicio, un primer bloque de participantes, constituido por 74 % de ellos, justifica discursivamente sus motivaciones: algunos expresan la elección provocada por el gusto y el deseo de trabajar con niños, otros aluden a episodios significativos de su infancia representados por actividades y juegos, o bien a sus experiencias como alumnos durante la educación básica. Para otros más, el contexto familiar fue determinante para orientarlos hacia el magisterio, mientras que para otros el humanismo que caracteriza a la profesión o la identificación con el ideal posrevolucionario asignado al magisterio como factor clave para construir el Estado nación y mejorar la situación económica y social en la que vive el país. Las motivaciones de los participantes en este gran bloque denotan la confluencia de procesos socioafectivos y culturales que orientaron su decisión, conformando una visión anticipada de lo que significa la docencia a través de modelos de identificación. Para otro sector importante (representado por 26 %) la decisión obedeció a circunstancias y momentos específicos en su trayectoria personal: no tener claridad en qué estudiar, encontrarla como única opción, o por razones económicas o religiosas.

7. Situamos en la categoría *illusio* (tomada de la sociología genética. Pierre Bourdieu, (1988, 1997a, 1999, 2002a, 2003) el reconocimiento del juego para acceder a la profesión docente y las apuestas culturales que se juegan en determinado momento histórico. La *illusio* que mueve a los profesores-estudiantes a acceder a la profesión conlleva su propia historia en la configuración de imaginarios compartidos y significaciones de la cultura magisterial.

En la indagación partimos de reconocer sus motivaciones para acceder a la profesión docente, puesto que en la constitución de la profesionalidad se encuentran las decisiones que les permitieron orientarse en los procesos formativos de los que participaron y hoy participan. Pero los sentidos y condiciones de profesionalidad se configuran en las tramas y los posicionamientos de los participantes, en sus adhesiones o disensiones a los contenidos y prácticas construidos en las relaciones sociales previas a la decisión de ser profesores, que reconstruyen en el presente en procesos de intercambio y negociación de significados, provisionales y contingentes, en las situaciones en las que concretan las experiencias formadoras y formativas.

Convivir y disfrutar el trabajo con niños

Para un amplio sector de los profesores-estudiantes (20.5 %), la elección de la profesión implicó que proyectaran al posible escenario en el que concretarían durante siete semanas de sus actividades frente al grupo, las relaciones y compromisos con quienes mantendrían un contacto permanente: los niños que serían sus alumnos.

Siempre me gustó la carrera porque es la que más contacto tiene con los niños, se trabaja con materia humana, el compromiso es muy grande porque los errores son difíciles de corregir (7); me gustan los niños, será una satisfacción muy grande, gracias a mis conocimientos saldré adelante (11); no tengo motivos especiales, me gustan los niños. Es una profesión importante para la sociedad (7); deseo propiciar en los niños el conocimiento que poseo (40); me gusta trabajar con niños y ser el mediador en sus aprendizajes (42); me encantan los niños y la carrera está relacionada con ellos; siempre quise ser maestra para guiar a las nuevas generaciones en el proceso de enseñanza (10); me gustan los niños y enseñar, y estoy consciente del compromiso de la profesión (17).

Las respuestas hacen explícito el gusto por convivir y trabajar con niños, el deseo de propiciar aprendizajes, de someter a prueba conocimientos, de transmitirlos, de constituirse en guías en el proceso de enseñanza. Es una manera de hacer explícito el compromiso con sus futuros alumnos, a quienes no conocen pero de quienes se crean expectativas para la realización de las prácticas.

Resulta sugerente resaltar en sus elaboraciones la expresión recurrente de los niños para referirse a sus futuros alumnos. Su empleo sugiere valoraciones posibles que orientaron la elección de la carrera. En una primera aproximación, genérica y de sentido común, centran la tarea que ha caracterizado históricamente al oficio de los maestros de educación primaria: trabajar con niños, de tal manera que se plantean expectativas sobre sus ac-

tuciones y el compromiso que asumirán con ellos. Las generalizaciones les permiten imaginar las características personales y sociales de quienes compartirán las experiencias en las que serían constituidos sus alumnos. Ya sea como retorno a la infancia perdida o como el ideal de la infancia que prevalece en los futuros docentes, son reactivadas en el presente para orientar sus decisiones prácticas.

Identificaciones tempranas con la docencia

Para un grupo de participantes (el 18,8 %), la elección de la profesión sitúa su anclaje en una serie de experiencias relacionadas con modelos que fueron significativos en sus trayectos desde la niñez, así como en el curso de la escolarización, en donde afirman que nació el interés por la docencia. Para otros, en los juegos, se formula como necesidad interiorizada y naturalizada.

Desde niño quise ser maestro y me gusta serlo (86); desde niño siento que tengo facilidades para enseñar (83); desde niña nunca me gustaron las muñecas, prefería cuaderno y lápiz, considero que nací con la necesidad de ser maestra (27); desde niña jugaba a ser profesora; en kinder y en primaria miraba a mis maestros como lo máximo en sabiduría, soñaba con ser maestra, como ellos, contribuir a la formación de los niños (20); desde pequeña me gustaba ayudar a mis hermanos y amigos a hacer sus tareas, era mi juego favorito (57).

Las distintas expresiones aluden a la forma en que interiorizaron o naturalizaron la identificación con la docencia: el juego, las prácticas de enseñanza, o bien, el proceso de identificación afectiva con sus maestros. En este sentido es posible considerar que el contexto de relaciones socioafectivas en las que intervinieron figuras parentales representativas (hermanos, padres y maestros) permitieron naturalizar el gusto por la profesión de maestro. Es decir, participaron de la consagración y compartieron un imaginario social, interiorizado y asumido como proyecto individual deseado, para construir un futuro posible que los impele a buscar el acceso a medios y espacios diversos para formarse como docentes (Ferry, 1996).

En este sentido, para otros más, las motivaciones para acceder a la profesión se ubican en la interiorización de modelos observados en su trayecto de escolarización, en el que la elección fue matizada por las relaciones socioafectivas y los mecanismos de identificación o mediante la contraidentificación con las figuras paternas.

Decidí cursar esta carrera cuando me encontraba en el tercer grado de primaria, en ese año tuve una muy buena maestra y me agradó su forma de

trabajar (116); desde niño, en el curso de mi educación primaria he tenido diferentes tipos de maestros: algunos muy buenos, otros no tanto, y en mi formación todos han influido de manera favorable, he identificado lo bueno y lo malo con lo que hago (121); desde que estaba en la primaria tenía la idea de ser maestra, quizá porque tuve la fortuna de tener maestros dedicados, que me sirvieron de modelo, (68); la visualicé desde primaria, con mi maestro en una comunidad rural, su trabajo me impactó (56); en secundaria me gustaba la historia y quise ser maestro (21); a mí me pasó en la primaria, con un maestro que me pegaba mucho... yo decía que cuando fuera maestro no les iba a pegar a los alumnos y sería mejor, el maestro era mi papá (120).

La evocación en el presente de modelos construidos en el curso de la escolarización, representados por personajes investidos de idealidad con los que identificaron el deseo de llegar a ser, permite comprender el horizonte histórico en el que se anclan sedimentaciones o tipificaciones (Schutz, 1973) que dan cuenta de los referentes que marcaron la elección, así como de los límites de las aspiraciones.

Disposiciones familiares, modelos y contextos

Un pasado que traza en las relaciones socioafectivas del contexto familiar otros referentes y las motivaciones que encauzaron la elección (19.6 %), además de que producen imágenes que matizaron las respuestas de los estudiantes-profesores.

Fue porque mi madre también lo es, pero la mayor parte de su vida no ejerció por dedicarse a nosotros (a mis hermanos y a mí) de tiempo completo y considero que es como devolverle lo que no pudo hacer ella (79); porque no pude ir a Monterrey a estudiar odontología, mi mamá me dijo que estudiara esta carrera ya que ella es maestra (74); por vivir en el seno de una familia de maestros, cuyo ejemplo impactó mi vida y propició mi inclinación hacia la docencia (4); mi papá es maestro y lo admiro, aunque él no quería que fuera maestra (94); mi padre es maestro de educación primaria y algunas veces me pidió que lo acompañara a ayudarlo en la cooperativa, algunas veces con la escolta y a estar en el grupo unos momentos, todo esto me motivó a estudiar la carrera (127); desde el kinder y la primaria admiré a los profesores y profesoras que me dieron clases, no estoy segura cuándo tuve la inquietud de ser maestra, pero desde que tengo uso de razón he visto la imagen de maestros en algunos parientes (102).

En su propia dinámica, el contexto familiar en el que convivieron, la atmósfera simbólica que valoraba la docencia, las prácticas formales e informales observadas en sus padres y el trayecto de la escolarización produjeron

disposiciones para elegir la profesión⁸ como una herencia que en las relaciones sociales (como segunda naturaleza) reifica en sus recuerdos esa atmósfera productora de sentidos de la que son producto sus motivaciones.

Vocación de servir

Otros participantes (15 %) aluden a discursos que tuvieron vigencia histórica en otros momentos de la conformación del sistema educativo y la profesión. En el ideario de restauración de la etapa posrevolucionaria se produjeron imágenes y representaciones que prevalecen en la memoria colectiva transgeneracional, para caracterizar a los docentes de educación básica y al trabajo docente.

Es una profesión bonita, no sólo te dedicas a transmitir conocimientos, sino a compartir y servir a los demás (22); la idea de ayudar a alguien, saber que mi trabajo contribuye a que otras personas se superen (32); el deseo de ayudar a las personas a desarrollar sus conocimientos (59); es una carrera humanista ya que trabajas con personas, seres humanos y no con máquinas como sucede en otras profesiones (99); el deseo de transmitir a otros lo que sé y ayudarlos a superarse cada día (114); yo quería estudiar una carrera que me permitiera ayudar a otros y tener tiempo para no descuidar a otras personas que quiero, por eso pensé en ser maestro (130); es donde puedo llevar a cabo acciones para mejorar la situación que vive el país (31); la vocación de dedicar la mayor parte de mi vida a educar y formar niños auténticos que serán el futuro de la sociedad (50); pero también porque quiero poner de mi parte para mejorar las condiciones de vida del país preparando a las nuevas generaciones (60).

8. El estudio realizado en cuatro países de América del Sur (Argentina, Brasil, Perú y Uruguay) por la HPE-UNESCO coordinado por Emilio Tenti Fanfani (2005, pág. 67), durante el 2000, sobre las características sociodemográficas de los profesores y la influencia del contexto familiar en la elección del oficio de maestro dan cuenta de que: « Cuando la transmisión de ciertas características de un oficio (modos de ver, de valorar, de sentir, de hacer, etc.) se realiza de una generación a otra a través de la experiencia relativamente cerrada y 'privada' de la familia, adquiere ciertas formas que la vuelven extremadamente poderosa. En efecto, es bien sabido que el aprendizaje familiar no es explícito ni programado y, por tanto, tiende a revestir un carácter natural («desde pequeña jugaba a ser maestra» por lo tanto «nació para ser maestra»). Este aprendizaje tiende a negarse como tal y a adquirir la forma de una segunda naturaleza. Es probable que el peso determinante de la vieja «representación de la vocación» en parte se explique por la existencia de estos mecanismos de transmisión «familiar» y «privada» del oficio docente...» En esta orientación el estudio de María de Ibarrola, Gilberto Silva y Adrián Castelán (1997, pág. 37) tuvo como propósitos conocer y describir el perfil sociodemográfico, académico y opcional de los profesores del D.F. Encontraron que los profesores y profesoras en servicio identificaron como elemento fundamental para elegir la profesión la vocación como elemento básico de elección (55.8 %). La influencia familiar y el interés por obtener ingresos económicos a temprana edad constituyen ejes en la trama que produjo la elección (13.3 %).

Las pautas discursivas articulan categorías genéricas sobre los sujetos de la educación: los demás, algunos, seres humanos, personas, respecto de los cuales definen la profesión y el deseo de restauración o de ayudar a otros. En estas definiciones se yuxtaponen imaginarios sociales que sintetizan reglas y principios desde los que se ha caracterizado a la docencia a partir de la organización de la educación de masas. Construidas en el contexto posrevolucionario (Arnaut, 1998; Jiménez y Perales, 1999; Tenti, 1999) las definiciones del docente como apóstol de la educación, encargado de difundir la ilustración, constructor de la identidad del país, remiten al proyecto político de conformación del Estado nación que ha dejado su impronta en representaciones que históricamente han fortalecido la naturalización de las responsabilidades sociales de los docentes, impelidos por vocación y sujetos a las prescripciones normativas. En un contexto distinto, el discurso modernizador sitúa a los profesores como agentes protagónicos del proceso educativo (SEP, 1992) y redefine las reglas de la relación con las comunidades.

En este gran bloque de participantes (74 %), las motivaciones remiten a construcciones discursivas de la niñez y a la identificación con figuras de autoridad significativas, así como a imaginarios sociales que han caracterizado históricamente el oficio de profesores de educación primaria. Esas pautas discursivas cobran vigencia para justificar la elección de la profesión, pero también como disposiciones hacia formas particulares de realización y de relación con los demás durante su inmersión en el campo de trabajo.

Necesidad o circunstancialidad

Las motivaciones de los profesores-estudiantes no son homogéneas. La elección para 26 % de los participantes fue provocada por situaciones pragmáticas o coyunturales entre las que destacan: urgencia económica, fe religiosa o bien una convicción formada en el curso.

Utilizar la carrera como un medio para alcanzar otros proyectos (15 %) permitió que la constitución de la necesidad se convirtiera en una virtud (Bourdieu, 1988). Al ajustar la decisión a las condiciones en las que se produjo, afirman y valoran la elección como estación de tránsito desde la cual continuar su escolarización y proyectar un futuro posible, o bien reconocer una decisión ajustada para avanzar en la escolarización.

Esta carrera me permite estudiar otras cosas que considero interesantes, no tengo una definición de vocación, pero muchas cosas las puedo utilizar para mejorar mi praxis (28); no me aceptaron en otra escuela, pero al conocer el trabajo de un maestro y la influencia que tiene me gustó (45); era la única opción que tenía y, una vez dentro, la indiferencia se convirtió en interés para la enseñanza primaria (91).

Los que aluden a motivaciones económicas (5.1 %) se sitúan en un pasado reciente en el que las contrataciones y los beneficios laborales estuvieron asegurados. También hubo quienes sostuvieron la elección en identificados religiosos situándose en la perspectiva de la vocación y el apostolado.

Al principio fue la primera y única carrera que mis padres podían pagar (129); pensé en esta profesión porque era una de las que ofrecían mejores prestaciones (77); tomé esta carrera por comodidad, con el tiempo me di cuenta de que había hecho lo correcto, me gustó el trabajo humano que realizan los maestros (8); porque Dios a través de la vida me ha enseñado que el servicio es el regalo más hermoso, como lo dice Juan Pablo II (15); la firme convicción de que mi vida esta orientada hacia la docencia por vocación (41).

Por otra parte, en la elección de la profesión se encuentran anclados mecanismos socioafectivos en los que la decisión (5.9 %) señala el gusto por la profesión como objeto de deseo (Filloux, 1996), «en primer lugar por convencimiento, con el paso del tiempo me fue gustando (105); me agrada y en realidad otra carrera no me gusta (98)». La implicación afectiva expresa vínculos con lo que se considera valioso, desde los que se define en la identificación y el compromiso con la realización en la práctica de esos valores.

Las respuestas de los estudiantes-profesores sobre su decisión para elegir profesión reflejan múltiples motivaciones. Sin embargo, comparten algunos argumentos que reflejan una posición que les permite fundamentar su decisión anclada en los modelos de identificación temprana y en las relaciones socioafectivas con figuras paternas, alimentando la versión fantasmática del pasado (Beillerot, 1998) que convirtió la decisión en una segunda naturaleza en la que heredaron el capital cultural de la docencia, el conjunto de valores y las formas de percepción social que se fueron naturalizando en el curso de sus trayectorias y se fortalecen en el contexto inmediato que las valida.

Para otros participantes, la necesidad y el *habitus* que hace de esa necesidad una virtud, ajustan las aspiraciones a las situaciones de las que emergen. Parafraseando a Bourdieu (1988) se tiene lo que se gusta porque se gusta lo

9. La investigación realizada por Carmela R. Güemes García (2003, pág. 139) en la escuela Normal de especialización del D.F. sobre la constitución de la identidad del maestro de educación Normal, documenta los procesos identitarios de los formadores de docentes en los que varios de los significados que dan sentido a la autopercepción del maestro se ubican en el terreno de las imágenes que se han proyectado sociohistóricamente. De aquí que su quehacer cotidiano esté revestido de creencias, mitos y valores, contruidos en circunstancias sociohistóricas que dieron pie al surgimiento del gremio magisterial. En nuestro país la escuela Normal se constituyó en el crisol donde se forjaron una serie de vidas ejemplares, hombres ilustres, mártires de la ciudadanía. Es decir, la conformación del magisterio como sujeto social fue asociada en la memoria colectiva con una serie de hechos históricos que marcaron profundamente y configuraron su imagen.

que se tiene. Desde las pautas discursivas que sostienen sus «argumentos» sobre la decisión para ingresar a la escuela Normal producidas en sus horizontes históricos, van redefiniendo qué significa y cómo llegar a ser docentes.⁹ La *illusio* sobre el juego social en el que se implican los lleva a participar en la realización de las reglas que definen la profesión en el presente y las tareas por emprender como un proyecto de futuro posible para sí mismos. Es decir, antes de que los participantes ingresaran a la escuela Normal, habían construido estructuras interpretativas o representaciones sociales (Moscovici, 1961) de la docencia; en su trayecto por las instituciones, actualizan y reelaboran el sentido y los principios de significación. El deseo o la necesidad de ser maestro inician en otros espacios diferentes a la escuela Normal, se articula a un proyecto matizado de intencionalidades, que es producto y productor de experiencias de vida en las que conforman sus disposiciones y sensibilidades hacia la docencia. En este sentido podemos considerar que las disposiciones, saberes y valores contruidos en su proceso de formación profesional constituyen lo que algunos autores llaman preprofesionalidad (Baillauques, 2005) desde la que orientan las acciones que habrán de realizar sobre sí mismos para concretar el deseo.

Actualizar en las prácticas imaginarios y representaciones¹⁰

En las acciones y relaciones que los participantes comparten anticipan escenarios en los que sitúan sus prácticas pedagógicas. Al hacerlo, articulan construcciones cuya temporalidad y espacialidad remiten a sus trayectos de formación, a sus historias en la constitución de sí y a sus posicionamientos en el presente, trama desde la cual proyectan aspiraciones y deseos como un futuro posible. La visión anticipada sobre la profesión y los imaginarios que orientan sus actuaciones define qué realizar o qué esperan encontrar en el período de prácticas intensivas donde se desempeñarán como docentes frente a un grupo de alumnos durante siete semanas acompañados de sus tutores. En la anticipación de los escenarios para la realización de las prácti-

10. Para Robert M. Farr (1986, pág. 496) las representaciones sociales son construcciones cognitivas compartidas que permiten a los sujetos orientarse en su entorno social y material, comprenderlo e interactuar con cierto dominio: «Se trata de sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particulares... de teorías de ciencia sui generis, destinadas a descubrir la realidad y ordenarla (...) su función proviene de que son compartidas a nivel de una misma comunidad por lo que se refiere a las representaciones colectivas». En esta investigación, situar las representaciones sociales conlleva la intención de explorar las regulaciones que las producen, como constitutivas de regímenes de verdad ligadas a las prácticas gubernamentales que generan y que las alimentan (Foucault, 1999).

cas, ponen a prueba las representaciones sociales como orientadoras de sus acciones como docentes; parten de certezas, de saberes construidos y legitimados como lo mejor que llevan de su formación y que esperan concretar en su trabajo pedagógico compartiéndolo con los niños.

Para algunos profesores-estudiantes las propuestas tácitas o expresamente diseñadas como guías de acción en las escuelas representan la confirmación de prácticas realizadas en otros períodos como construcción personal, por lo que apuestan a la voluntad, a las cualidades y al desempeño individual.

Ganas de ir a trabajar para hacer un trabajo efectivo, con entusiasmo y disciplina, motivados para debatir, comentar y mejorar; lograr con responsabilidad las metas que me he propuesto para un crecimiento personal y permanente; disposición a trabajar ante las diversas actividades con entusiasmo, optimismo, innovación, voluntad, preparación, responsabilidad, esfuerzo, dedicación, para cumplir con los compromisos; para ser mejor y hacer bien las cosas; con estilo y seguridad para trabajar con mis destrezas; esfuerzo, entrega, dedicación, interés para dar lo mejor en comparación con los años pasados; paciencia, iniciativa, dinamismo, creatividad y perseverancia.

Es posible resumir las formulaciones en torno a lo mejor que llevan a las prácticas en la posición individual desde la que esperan cumplir con el trabajo efectivo en las escuelas, con entusiasmo y disciplina, para lograr las metas que se han propuesto. Estas disposiciones no sólo ponen de relieve la individualidad en la que proyectan sus actuaciones, sino el establecimiento de relaciones guiadas por los discursos y representaciones sociales que difunden, lo cual, afirman, implica constituirse en un profesional de la educación.

Disposición para seguir aprendiendo y mejorar mi desempeño docente, recibir críticas constructivas; apertura a observaciones en la práctica, reconocer debilidades y convertirlas en fortalezas, reconocer errores; responsabilidad en mi trabajo y respeto a los niños; planeaciones acordes con las características del niño, el grupo y los contextos reales; ganas de desempeñarme como docente, hacer un trabajo efectivo que me permita analizarlo; deseos de aprender de maestra, alumnos, compañeros y planta docente; seguir en mi proceso de formación; actitud, postura, conocimientos e interés por descubrir más a fondo a mi aula, tutor y alumnos; crear un ambiente de trabajo agradable para niños y tutora, dirigir las sesiones adecuadamente dominando el contenido; empeño por conocer mi trabajo docente; ayudar al tutor; que director, maestros, padres y alumnos estén satisfechos.

Las afirmaciones hacen alusión a los rasgos que se les atribuyen a quienes son llamados profesionales de la educación en los discursos que circulan en la actualidad sobre el profesionalismo, en especial los que se incluyen en programas, materiales de estudio y guías de evaluación. Esos rasgos son: apertura para recibir observaciones en las que se reconozcan tanto las debi-

lidades como las fortalezas; recibir las críticas de la comunidad educativa; realizar prácticas como posibilidad de aprender a aprender en su proceso formativo; reconocer las características psicológicas de sus alumnos para hacer un trabajo efectivo; dominar el contenido y los enfoques de las asignaturas para tener un desempeño aceptable como docente, entre otros. Es decir, los discursos aprendidos en los espacios formativos prefiguran la manera en que los aspirantes a maestros «deberán» conducirse y la actuación que se espera de ellos durante la jornada de trabajo para que la comunidad educativa pueda acreditarlos como docentes (y no como profesores en formación o como estudiantes-practicantes).

En un desplazamiento hacia lo personal e individual, lo mejor que llevan a la práctica se encuentra centrado en la consideración de la docencia como un proyecto de vida, una vida llena de sueños; como una carrera, «la más importante...», como compromiso personal, «casada con la docencia», y en cada una el reto que representa la profesión. Las disposiciones movilizan niveles múltiples de implicación en la formación y la autorregulación de las acciones sobre sí mismos.

En el catálogo de las cualidades cultivadas o por cultivar como profesores, lo mejor que llevan es lo que han aprendido en su formación inicial en la escuela Normal como adquisiciones que pondrán en práctica.

Preparación científica adecuada, constante, cumplir con lo que me voy a proponer, dominio y responsabilidad; experiencia y sustento teórico adquiridos durante tres años que han permitido desarrollar habilidades, aprendizajes y conocimientos sobre el trabajo en el aula para ponerlos en práctica y aplicar los enfoques; cargada de conocimientos para los niños, mediante materiales atractivos, juegos que nunca han experimentado.

En estas lógicas, la teoría supone una construcción de significados autorizada que les permite orientarse para enfrentar la ambigüedad generada por el desconocimiento del escenario en el que realizarán sus prácticas. Apelan a los discursos teóricos como referentes para justificar sus decisiones prácticas y evaluarlas. En una jornada en la que permanecerán en las escuelas como no lo hicieron antes, sobrevaloran esos referentes definiéndolos como los instrumentos necesarios para «sacar adelante al grupo y ser parte de su formación; derribar obstáculos para que desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes», o bien, en sus relaciones con los alumnos, «lograr algo de provecho, dejar huella, contribuir a sus aprendizajes, enseñar conocimientos; con avances significativos, formarlos, apoyar a que tengan una formación integral».

La omnipresencia de su preparación académica los autoriza para afirmar las asimetrías y trazar rutas en la formación de los niños, donde dejar huella

supone la objetivación del sujeto de la formación. Objetivaciones convalidadas en esa connotación instrumental de la teoría o de su «preparación científica», incorporadas como recursos que han de poner en práctica y probar su eficacia en el trabajo frente al grupo que tendrán a su cargo.

Representaciones sobre los niños y el trabajo docente

En las respuestas de los profesores-estudiantes sobre lo mejor que llevan a la práctica se identificaron tres patrones de orientación de los sentidos prácticos: en el primero, afirman tener una orientación centrada en la aplicación de principios teóricos; en el segundo, sobrevaloran la disposición que debe tener el docente en las situaciones de aprendizaje y en la conducción externa del conocimiento y de los afectos; en el tercero, privilegian las competencias técnicas e instrumentales.

Con esta lógica se propusieron: «Ofrecerles aprendizajes significativos, aplicar estrategias basadas en el constructivismo; que construyan su conocimiento de una manera diferente e interesante y que puedan aplicarlo a la vida diaria; actividades acordes a la edad y al material concreto; material para que el aprendizaje sea significativo; actividades que desarrollen su aprendizaje y autonomía; plantear situaciones problemáticas». Una posición distinta asume que el alumno aprende mediante la conducción externa: «Aportarles algo provechoso; guiarlos por el camino del conocimiento; motivar e interesar al niño; estimular el interés y la participación del grupo». Para otros, es necesario contar con disposición personal para facilitar la transmisión de conocimientos: «Disposición para trabajar con los niños; transmitir conocimientos para la vida; preparación y compromiso para cubrir sus necesidades y atender sus problemas; paciencia para la explicación y el aprendizaje; disposición, ganas, entusiasmo y energía para trabajar con los niños».

En sus discursos es posible identificar la vigencia histórica de representaciones que sitúan la «función del docente» como la de transmitir conocimientos (lo que algunos llama educación tradicional); otra que se identifica con la conducción externa y la «motivación» para atraer la atención de los alumnos (respecto de la cual no hay construcciones homólogas) por medio de estímulos que despierten su interés y permitan el aprendizaje mediante reforzamientos; y aquellas que aluden al constructivismo y al aprendizaje significativo. Las representaciones sociales de los participantes han sido construidas en sus experiencias y moldean sus maneras de pensar en lo que será su trabajo docente. Las representaciones sobre el lugar del profesor en la relación pedagógica y los modos de aprender de los niños articulan racionalidades de distintas matrices sociohistóricas en principios y normas que organizan su actuación como docente.

Las representaciones sobre la forma en que el niño aprende y en las que sustentarán el diseño de situaciones didácticas amalgaman pautas discursivas que promueven el aprendizaje significativo, el constructivismo y la conducción externa, además de que dirigen la selección de las tecnologías de la enseñanza. Algunos profesores-estudiantes centran su atención en los materiales que llevarán para que sean «llamativos, manipulables, motivantes, vistosos, concretos, novedosos»; otros en las técnicas grupales, «dinámicas y de motivación» mediante estrategias que sean «novedosas, variadas, que permitan convivir con el niño, lo motiven, lo apoyen». Otros se enfocan en las condiciones para aprender: «empleo de monitores cuando algo no se comprende; jefes de fila para regular la disciplina con participación grupal activa». Las actividades «tienen que ser innovadoras, motivantes, acordes con los niños para mantener su atención; diversas, diferentes a las del titular». Para otros más, el aprendizaje requiere de juegos «que despierten el interés y favorezcan el ambiente de trabajo relacionado con los contenidos (crucigramas, cuentos, dibujos, sopa de letras, rompecabezas)». En las diferenciaciones respecto de los profesores de las escuelas, sus tutores y colegas valoran las planeaciones «semanales o diarias» y la preparación de materiales, técnicas, estrategias, juegos y actividades para lograr «los propósitos de la educación, desarrollar habilidades básicas, cumplir con los propósitos y lograr los objetivos de manera eficaz...». Las concepciones sobre el aprendizaje, las técnicas y recursos que utilizarán muestran un patrón de significados compartidos que da soporte y seguridad para dominar el futuro impredecible en el que realizarán el trabajo frente al grupo de alumnos.

Practicantes: la primera jornada de trabajo docente

No obstante que los imaginarios compartidos y los saberes construidos sobre la relación pedagógica les permiten enfrentar la ambigüedad a su llegada al campo como docentes, las preocupaciones expresadas movilizan las certezas sobre lo que será el centro de su actividad: sus alumnos. Les inquieta «que los niños no aprendan; que no les interesen las clases, las actividades o el material; que no logren construir sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores; que no entiendan un contenido». Temen el contraste entre la dinámica de trabajo pensada y aquella a la que los alumnos se encuentran acostumbrados: «Que estén acostumbrados a trabajar de manera tradicionalista y que cuando les dé libertad la confundan con libertinaje; captar su atención; cómo responderán teniendo a los dos maestros; inquietud por la reacción ante la dinámica de trabajo». Pero también respecto de las distinciones que puedan hacer los niños entre profesor y profesor-practicante: «Que crean que tenemos la misma preparación que su maestro; que al ver-

nos jóvenes no nos respeten; carecer de preparación para responder a las preguntas de los alumnos». Otro núcleo de preocupaciones es el control del grupo. Les inquieta «que sean rebeldes, groseros e indiferentes; la indisciplina, sus respuestas y reacciones; sus formas de comportarse». Pero también lo que implica «trabajar con niños que tienen necesidades educativas especiales, disléxicos», como escenario posible eso puede incidir para que «no puedan cumplir con los propósitos o la valoración que hagan de su trabajo». Es decir, los saberes construidos en su formación se desdibujan al anticipar los escenarios y contextos en los que habrían de «ponerlos» en práctica.

Las incertidumbres: los contrasentidos de la planeación

La relación con sus alumnos y los saberes construidos para la planeación del trabajo docente constituyen otro de los focos de atención que movilizan sus certezas. Cuestionan que las planeaciones puedan ser adecuadas o suficientes: «La presión para planear siete semanas por adelantado sin conocer al grupo, sus reacciones, dificultades y avances». También les preocupa no disponer de tiempo para realizar las planeaciones: «Siento frustración por el poco tiempo para terminar las planeaciones y el cuaderno de notas; realizarlas apresuradamente y que no obtenga los resultados esperados; es molesto planear todas las semanas, difícil y doble trabajo modificarlas; es difícil planear por el poco tiempo para el desarrollo de las asignaturas debido a las clases extras». La planeación didáctica por el tiempo de que disponen para realizarla antes de la inmersión al campo, pero también el cuestionamiento sobre el imaginario de que ésta es un garante para lograr los propósitos educativos cuando las condiciones de realización les exigen respuestas ante las emergencias y las eventualidades generadas en la dinámica escolar.

A los profesores-estudiantes les preocupa «si van a lograr los propósitos establecidos en los programas de las asignaturas; si el tiempo y las actividades van a resultar; si van a tener éxito». Expresan sus incertidumbres respecto de «perder el tiempo en el seguimiento de la planeación y no alcanzar los objetivos; la reacción de los niños ante las actividades planeadas; que las actividades programadas no permitan la adquisición de conocimientos ni los resultados esperados». La planeación como un esfuerzo racional que pretende anticipar sus actuaciones y orientar el proceso educativo se ubica entre las exigencias que los sitúan como alumnos de la escuela Normal y las contradicciones que presenta la organización del tiempo escolar sobre su concreción. Hubo quienes definieron como un contrasentido planear para tanto tiempo sin conocer a los que serían sus alumnos ni las condiciones de trabajo específicas del grupo. El acceso al campo y la jornada de observación les permitiría aproximarse a las valoraciones de los tutores sobre la pertinencia

cia y a las particularidades de la organización en la que se acota el tiempo destinado a las sesiones de clase de cada asignatura. En la aproximación a los escenarios en los que realizarían las prácticas fueron incorporando claves para definir lo necesario y lo importante: obtener resultados exitosos que fue traducido como «lograr los objetivos».

Saberes necesarios: la condición del éxito

Otro de los focos de atención que movilizan las certezas construidas en la conformación de sus experiencias pedagógicas es aquello que definen como saberes teóricos u orientadores de las situaciones de aprendizajes previstas en las planeaciones. Estos «saberes teóricos» producen sensibilidades ante las ausencias: «no saber utilizar estrategias de enseñanza; no poder explicar un tema, un contenido; cometer errores en un contenido; no saber como reorientar las actividades». Al mismo tiempo remiten a aspiraciones de las presencias: «Que mi trabajo sea productivo y que se refleje en los exámenes bimestrales; identificar los momentos para realizar cambios en el trabajo; saber emplear el material didáctico; adaptar las planeaciones a las necesidades del aula; que las estrategias y actividades no funcionen...». Las certezas construidas y las apuestas por la planeación se difuminan cuando reflexionan sobre la pertinencia y relevancia que ésta puede representar para los alumnos, el cumplimiento de los objetivos, el dominio del contenido o las adaptaciones curriculares. En síntesis, cuando reflexionan sobre la dinámica de los procesos en los que se encontrarán implicados con los alumnos, sujetos hasta ahora, a quienes orientarán hacia aprendizajes «efectivos» o a lograr «con éxito» los propósitos educativos.

En razón del logro, el foco de las inquietudes para otros profesores-estudiantes no lo constituyen los alumnos o los aprendizajes que propicien con su intervención pedagógica, sino el grupo como tal y las condiciones de trabajo. Perciben como posibles dificultades las relacionadas con el orden: «no poder controlar al grupo, que el exceso de alumnos genere indisciplina; el encontrar que están acostumbrados al trabajo tradicionalista y conductista». La incertidumbre que ocasiona pensar el trabajo con un grupo que no conocen los lleva a anticipar el escenario posible a partir de algunas tipificaciones. Al hacerlo introducen condiciones deseables: grupos pequeños, disciplinados, que respondan a las propuestas que han previsto para ellos. Las formas de evaluar, el tiempo como estructurador de las actividades y los materiales de apoyo son elementos que buscan controlar «para cumplir con los propósitos; lograr resultados y fomentar el aprendizaje». Anticipar el control los vuelve hacia sí mismos, a las competencias para «evaluar o calificar el aprendizaje», así como a distribuir y ajustar «el tiempo para cada actividad, cada

clase», desde donde enfrentan el dilema de trabajar de acuerdo a las necesidades del niño o respetar lo estipulado para cada asignatura. Pero también los vuelve hacia las propias condiciones de preparación de las prácticas y al cumplimiento de exigencias formales: «tener listos los materiales» (aludieron a falta de tiempo y falta de recursos para comprar el material, pues dependían de la beca que no había llegado).

Además, reflexionan respecto de las relaciones que establecerán con los padres de familia, directores, profesores, asesores y tutores: con los padres esperan no tener problemas, de la planta docente esperan colaboración, de la directora que no sea grosera ni déspota. De la relación con los asesores temen «sus observaciones y críticas, exigencias de perfección, que nos comparen con otros grupos, que nos evidencien frente al grupo, que pidan todo en computadora y más de lo mismo; no contar con su apoyo, no recibir orientaciones». Al referirse a la relación esperada con los tutores se inquietan «por la falta de empatía y de confianza, por no contar con su apoyo o no recibir orientaciones; que modifiquen mi plan de trabajo, que piensen que es un año de vacaciones; que nos dejen toda la responsabilidad». Los escenarios que anticipan en las relaciones con tutores, directivos y asesores posiblemente se sustenten en otras experiencias o en informaciones sobre la manera en que éstos se han relacionado, considerando que la anticipación de los escenarios en los que concretarán el trabajo docente forma parte de las representaciones sociales construidas mediante informaciones y relaciones transmitidas por medio de la tradición, la educación y la comunicación social. Las representaciones sociales sobre las jornadas de trabajo frente al grupo articulan informaciones, creencias, disposiciones y actitudes que han sido producidas en tramas relacionales e historias compartidas, y ponen en circulación reglas y principios para orientar qué hacer y cómo comportarse.

Por otra parte, se sobreponen las intencionalidades de la jornada de trabajo docente, las que se encuentran relacionadas con la concreción de los planes de clase y la actuación con los niños, y las que se relacionan con sus aspiraciones personales, que definen la jornada de trabajo docente como el espacio que les permitirá elaborar su documento recepcional. Todo esto permite situar las preocupaciones por los imprevistos en ese espacio y tiempo, lo que pueda suceder (fracasar, bloquearse, decepcionarse del trabajo docente y no tener éxito) y les complica «terminar bien la carrera», lo cual significa terminar al cierre del ciclo y con el reconocimiento institucional. La jornada de trabajo observada desde sus aspiraciones, el alcanzar la meta y el terminar la carrera, jerarquizan propósitos e intencionalidades. En el primer plano colocan la objetivación de los saberes construidos en su proceso formativo y la experiencia práctica en el documento recepcional; esta objetivación supone que muestren evidencias sobre su desempeño y demuestren

que son profesionalmente competentes para ser acreditados socialmente. Por otra parte, la percepción sobre el tiempo, la multiplicidad de tareas por realizar y los compromisos por cumplir los sitúan ante diversos frentes que rebasan las experiencias en otros espacios curriculares. En su lugar como alumnos, o estudiantes normalistas, la formulación del documento supone condición de tránsito y reconocimiento. Si como profesores-estudiantes piensan la jornada de trabajo como espacio de concreción de saberes y acciones dirigidas a formar a los niños, desde el lugar de alumnos de la escuela Normal les preocupa «la línea temática en la que trabajarán, no saber elaborar el documento recepcional, cambiar en el trabajo de prácticas el documento y la necesidad de asesoría».

Ser profesor, formarse con otros profesores

Los profesores-estudiantes, como individuos con sus propias historias, construyen y reconstruyen los significados sobre la docencia. En su horizonte interpretativo, al pensar en la jornada intensiva de prácticas en condiciones reales de trabajo, se ubican en una situación imaginada donde coexisten diversos sentidos y perspectivas según los escenarios posibles. Las posturas revelan anclajes¹¹ en sus historias de formación, en la manera en que la profesión fue naturalizada y en el contexto simbólico que orientó su decisión para elegir la profesión docente. Éstos reivindican lo que hemos denominado pre-profesionalidad, es decir, las construcciones sobre la docencia previas a su incorporación a los espacios formativos de la escuela Normal: conocimientos, imágenes, representaciones sobre lo que deben realizar durante el período de prácticas y que forman parte de sus biografías. Desde ahí, los saberes construidos en el espacio formativo en la escuela Normal se definen como instrumentos que esperan poner en práctica y probar su eficacia buscando el éxito como docentes frente a un grupo. Pero también definen lo que esperan aprender en las escuelas, con la mediación de lo que sus tutores como docentes de mayor experiencia puedan aportar a su desarrollo profesional. En las tensiones provocadas por las yuxtaposiciones entre los saberes construidos en el pasado y los que esperan poner en práctica, los testimonios de los profesores-estudiantes dan cuenta del carácter histórico de su constitución; de

11. La categoría de anclaje hace referencia al proceso de enraizamiento de la representación social y su objeto. Para Denis Jodelet (1986, pág. 486) el anclaje refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente y a las transformaciones derivadas de este sistema. Articula las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.

los imaginarios sociales que ha atravesado la profesión docente de la que son producto y productores; y de la matriz de percepción, pensamiento y valoración en la que construyen sentido y horizonte, deseo y voluntad de llegar a ser, a través de identificaciones y distanciamientos en los que demarcan el lugar desde el que participan en la construcción de la profesión y de sí mismos.

Los tutores imaginados por los aprendices: empatía, desarrollo profesional y orientaciones didácticas

En los imaginarios compartidos, los docentes que fungirán como tutores representan la experiencia en el campo. Con ellos compartirán la incursión y la responsabilidad del trabajo docente. Los encuentros estuvieron orientados en dos direcciones, la empática y la formativa, que prefiguran al experto como quien facilitará u obstaculizará el desarrollo profesional de los profesores-estudiantes. La empatía supone las sensibilidades hacia la condición de aprendices que les ganen «comprensión, tolerancia, amistad, afecto, disponibilidad, comunicación y respeto en la relación, respaldo ante los padres de familia y maestros, interés en la práctica, apertura, diálogo, sinceridad». Las expectativas formativas en la relación definen al tutor como alguien que los apoyará en su desarrollo profesional y de quien tienen expectativas.

La crítica a mi trabajo, una observación constante y coherente; libertad; que me dé la oportunidad de implementar las nuevas estrategias que aprendí en la escuela Normal; un trabajo colaborativo, que utilice el enfoque para poder observarlo; que planee; que aporte sugerencias para reorientar la práctica; que participe en el desarrollo de la clase; que me ayude en situaciones imprevistas y que me haga recomendaciones; que me trasmita su experiencia para ser una buena maestra; que me aporte estrategias que le hayan dado resultado y que apoye mis propias estrategias; sugerencias para mejorar la planeación, la evaluación y el control del grupo; que valore mi trabajo; que me felicite.

En la relación con los tutores, los profesores-estudiantes esperan poner en práctica los saberes construidos durante su proceso formativo, pero también aprender de ellos por ser docentes con mayor experiencia. Diferencian así los saberes «teóricos» de los que realizan en la cotidianidad, como las prácticas y estrategias para cumplir con los propósitos, la planeación y el control del grupo, o de la forma en que los tutores llevan a la práctica los enfoques de las asignaturas.

En sí, esperan que los tutores compartan o les trasmitan los saberes acuñados en sus experiencias. Pero también advierten que los tutores pueden realizar otras acciones que afectarán su desarrollo profesional, como «que falten, que se vayan de vacaciones; que pasen el tiempo platicando con sus compañeros; que nos tomen como suplentes para salir del salón; que me

evidencien ante el asesor». Y en contraposición a lo esperado, «que permanezcan en el aula; que sean responsables; que me aprovechen; que no me perjudiquen». En este sentido, las representaciones sociales de los profesores-estudiantes actúan en doble dirección, según Farr (1986, pág. 503): «Hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. Lo que es desconocido o insólito conlleva una amenaza ya que no tenemos una categoría en la cual clasificarlo». En el caso de los profesores-estudiantes, la producción de referencias personales sobre los docentes que los acompañarán durante todo el período de prácticas posibilita que les atribuyan características positivas y negativas, tomando como base otras experiencias o discursos sobre el lugar y la relación esperados.

Los profesores-estudiantes construyen y reconstruyen los significados de la docencia en un horizonte interpretativo que desborda las acotaciones instructivas con las que salen al campo. Ancladas en sus historias de formación y en el contexto simbólico que orientó su decisión para acceder a la profesión docente, hay configuraciones móviles e identidades provisionales que se insertan y actúan en la producción de nuevas configuraciones en las tramas que hacen la cultura escolar.

La cultura escolar y las pautas que regulan las experiencias cotidianas

En el apartado anterior exploramos las motivaciones de los profesores-estudiantes de las dos escuelas normales que los llevaron a cursar estudios del magisterio. Los imaginarios compartidos sobre la profesión les permitieron anticipar los posibles escenarios en los que concretarían sus prácticas pedagógicas «en condiciones reales de trabajo docente». Las representaciones sociales producen esquemas interpretativos que dan coherencia a los construidos en su experiencia escolarizada y a los de su formación profesional¹² para

12. El Plan de Estudios de la Normal (SEP, 1997) en su estructura curricular contempla actividades de acercamiento a la práctica docente durante los primeros seis semestres; ahí se realizan tareas que combinan el trabajo directo, además de la observación, la preparación y el análisis de las experiencias que implementan en las escuelas. Las actividades tienen como finalidad promover en los estudiantes el contraste entre las aportaciones teóricas y lo que observan en las escuelas en diversos ámbitos y dimensiones. Particularmente durante el 7.º y 8.º semestres es cuando tienen a su cargo un grupo de alumnos durante un ciclo escolar apoyados por el docente titular quien realiza el acompañamiento de tutoría, además de un asesor de la escuela Normal. Durante el ciclo escolar participan en un seminario en el que socializan, analizan y reflexionan sobre los aspectos que consideran de mayor relevancia en las escuelas primarias, además de que determinan la línea temática en la que desarrollarán su documento recepcional.

orientarse con cierta facilidad en las instituciones y a los que apuestan el éxito de las relaciones e interacciones que establecerán con una diversidad de agentes (alumnos, profesores, tutores, asesores, directores, padres de familia, etc.).

La reconstrucción de las configuraciones y los sentidos de las experiencias de los profesores-estudiantes en su inmersión a la cultura escolar entreteje múltiples registros en diversos formatos¹³ de lo que ellos consideraron significativo o digno de dar cuenta, pero también de sus reflexiones al interrogarlos sobre sus experiencias. En este correlato ponemos de relieve cómo accedieron a la cultura escolar, así como las orientaciones y regulaciones de sus experiencias cotidianas. Es un dispositivo para aprender el oficio de maestros que abre interrogantes sobre la intencionalidad de las prácticas: ¿La socialización laboral o la producción de autonomía profesional? Los profesores-estudiantes se incorporaron a las escuelas entre las vicisitudes, necesidades y contingencias que atraviesa cada día la profesión docente.

Encuentros y distinciones entre aprendices y tutores

Al inicio de la jornada de prácticas, practicantes y tutores asistieron a los talleres generales de actualización, cuya temática estaba definida como «la reflexión sobre la lengua». Los diarios revelan que estos talleres adquirieron diversos formatos y posibilitaron formas diferenciadas de inmersión en el espacio escolar. Algunos se organizaron reuniendo al personal de todas las escuelas de una zona escolar, aunque para el trabajo cada escuela lo hacía in-

13. La información que se presenta en el documento corresponde, por una parte, a los testimonios del análisis de 22 diarios y registros de observación de los profesores-estudiantes de las dos escuelas normales, en donde sistematizaron sus observaciones durante el primer y segundo períodos de observación y prácticas (agosto-noviembre de 2004 y enero-febrero de 2005); en el texto se identifican con las iniciales DIAS que significa diarios. Por otra parte, los puntos de vista de 60 asistentes a cuatro grupos de discusión organizados durante la semana del 26 al 28 de abril de 2005 se ubican en el desarrollo del documento con las iniciales GD que significan grupo de discusión y la fecha correspondiente. El material que animó la discusión en grupos, lo constituyó el documento en el que fueron sistematizados los patrones de sentido compartidos que revelaron los diarios, producto de sus experiencias documentadas en las escuelas y del trabajo docente. La estrategia utilizada, talleres a manera de grupos de discusión, permitió focalizar y profundizar los aspectos que consideraron más relevantes sobre su acceso al campo de trabajo. Como recurso metodológico, partimos del supuesto de que los grupos actúan como retícula que fija y ordena, según criterios de pertinencia, el campo semántico en el que se inscribe la comunicación, cada grupo elige los significantes de que hará uso disponiendo de sus propios recursos (Delgado y Gutiérrez, 1995). En el caso de los profesores estudiantes, los integrantes del grupo focalizaron y ampliaron los aspectos relevantes del documento sobre lo que revelaron los diarios, en cierta forma eso permitió convalidarlo y analizar las condiciones objetivas en las que se desempeñaron como aprendices de maestros.

dependientemente del resto. En otros casos la organización definió que cada escuela trabajara en su espacio. Según la organización, la presencia de supervisores o directores orientó las actividades en general.

Los registros señalan que en todos los casos iniciaron los directores, aunque por sus ocupaciones administrativas, sociales o de otra índole, delegaron la coordinación a alguno de los maestros. Hubo casos en los que éstos, a su vez, la encomendaron a los profesores-estudiantes. No obstante, en el encuentro conocieron a los docentes y compartieron experiencias diversas.

Cuando nosotros empezamos las jornadas de prácticas, primero fue conocer a los maestros, estar con ellos durante dos o tres días... La primera impresión que tomas de cómo te va a ir en el trabajo, porque ahí ves las actitudes de los maestros, si se dedican, si dan clases como equipo o si trabajan aisladamente. Y desde ahí te vas dando cuenta, y también te vas imaginando cómo puede ser el trabajo para hacerlo. En mi escuela sí han intentado integrarnos, el taller no fue monótono... hay comunicación, hasta nos dicen maestros, como que desde ahí como que te están dando tu lugar (GD26/04/05).

El primer acercamiento fueron los talleres generales de actualización, pero no participamos. Nuestra participación fue más como espectadores, para observar la dinámica de la escuela y el trabajo que realizan los maestros. Más que nada observar, conocer el trabajo porque no estábamos familiarizados con la situación, nos recibieron muy bien, mucha disposición por parte de los maestros y del director... toda la planta docente conforme con nuestra llegada (GD28/04/05).

La implicación de los profesores-estudiantes se diversificó de acuerdo a las condiciones propias de la gestión en cada espacio, unos desde un lugar como observadores: «El inspector dijo que no podían participar porque habían tenido problemas con la Normal» (DIAS), y otros como un equipo participante pero distinto al de los profesores titulares y en algunas situaciones específicas en conjunción con ellos, mientras que otros asumieron la coordinación de las actividades. En ese acercamiento en el que participaron de la cultura escolar, observaron no sólo a los maestros sino la dinámica de las instituciones expresada en las regulaciones, en la integración de los grupos de trabajo o en la micropolítica de las escuelas. Las formas que reviste el poder y los resguardos que hacen posible la conservación, la comunicación y las jerarquías producen distribuciones en las que se ubican para decidir la forma en que participarán, como espectadores o colaboradores, el nivel en que se sitúan, las apreciaciones sobre si son bienvenidos a la escuela y el posible estatus desde el cual se relacionarán con los demás agentes escolares.

En las descripciones sobre la cultura escolar, destacan los encuentros con los integrantes de la planta docente y las maneras en que son llevados a participar en las actividades escolares. La cultura escolar como el contexto

simbólico que orienta sus intervenciones ofrece pautas que regulan la acción de los colectivos escolares y los límites de la actuación de los participantes. En las dimensiones de contenido y forma (Hargreaves, 1996) nos remiten al conjunto de valores, creencias y representaciones compartidas sobre el trabajo docente, así como a las realizaciones en las prácticas de los miembros del colectivo escolar; éstas se constituyen en pautas de actuación para los profesores-estudiantes. Los reconocimientos sobre el campo de acción y las reglas del juego guían la producción de prácticas inscritas en las clasificaciones de lo relevante para concluir su proceso formativo (en el sentido de completar el ciclo de la escolaridad y del mejoramiento de sí mismos).

En el desarrollo de los talleres se acercaron a las formas en que los profesores se relacionan con el contenido del trabajo escolar. Según las experiencias documentadas, en algunos colectivos las actividades desarrolladas siguieron las prescripciones puntualmente (actividad por actividad), ya sea realizadas con la guía de un coordinador o siguiendo el criterio de distribución equitativa para realizarlas todas, «participando todos» y ahorrar tiempo. Otra modalidad fue seleccionar las que a juicio del director primero o de quien se quedó encargado después, se consideraron relevantes. Los materiales no estuvieron disponibles al inicio de los talleres y para realizar algunas de las actividades tuvieron que leer ahí y recordar lo que escriben los niños porque no había cuadernos de los alumnos.

Seguimos analizando los cuadernos de los alumnos recordando lo que ellos escriben porque no estaban disponibles (DIAS).

El Taller no fue tan monótono, más bien hicieron actividades como si estuvieran con niños. Si nosotros queremos proponer actividades a los niños también a veces se hace difícil hacer algo parecido, y desde el principio ahí en la escuela se sintió que hay comunicación, que hay interés común, sí nos han integrado (GD260405).

La participación en el espacio de actualización les permitió anticipar posibles dificultades que enfrentarían con sus alumnos, pero también darse cuenta de los intereses de algunos profesores por enfrentarlas e integrarlas al trabajo docente para hacerlo juntos. Con los profesores compartieron ideas sobre el aprendizaje y el conocimiento, en relación con los contenidos, el método y la estrategia del taller: «Me di cuenta de que con las diversas ideas y con el intercambio de experiencias el conocimiento se enriquece; hay maestros que integran la planta docente y siguen teniendo buenas ideas para mejorar su trabajo...» (DIAS). Hubo discusiones sobre el aprendizaje memorístico y la necesidad de promover aprendizajes significativos. Pero las contradicciones se validaron: «Muchas veces la memorización es buena... hay que buscar un aprendizaje significativo para que el alumno lo

guarde en su memoria. En una emergencia pueden usarse métodos tradicionales combinados con otros para tener mejores resultados» (DIAS).

Entre el contraste y la adhesión a lo que enunciaron los docentes que contaban con mayor experiencia, justifican las interpretaciones sobre las formas en que los alumnos aprenden, difuminando lo que discursivamente algunos aseguraban como lo mejor que llevaban a la jornada de prácticas (y que está documentado en el apartado anterior): ofrecer a los alumnos aprendizajes significativos y aplicar estrategias basadas en el constructivismo. La cultura escolar delimita el horizonte de comprensión de los profesores practicantes y las representaciones compartidas por los docentes para que ajusten sus interpretaciones y las acciones que posiblemente concretarán en el desarrollo del currículum.

En otras reuniones, lo que caracterizó el encuentro fue el desinterés mostrado por el personal docente de las escuelas, lo cual consideraron que afectaría la realización de sus prácticas puesto que sin su colaboración no sería posible conocer los problemas que enfrentarían al interior del aula.

A nosotros lo que nos sucedió fue que los mismos maestros no mostraban interés en este tipo de cursos, en los TGA (talleres generales de actualización). Entonces, esta pérdida de interés por parte de ellos de alguna manera también nos afecta a nosotros porque no había participación. Una parte estaba en su salón, no acudían a donde se estaba llevando a cabo la junta y luego entraban y estaban platicando, otros checando algún catálogo, o sea no había verdaderamente interés para compartir lo que son ideas y experiencias... No hay interés por parte de ellos... También empezaban a irse temprano y al final de cuentas éramos las últimas en retirarnos. ¿Qué puede tener la experiencia de una maestra muy buena? ¿Qué le hace falta a esa maestra? No existe esa conciencia de que están dando oportunidad para aprender y compartir lo que se está llevando a cabo dentro del aula (GD28/04/05).

En el contacto con la cultura escolar, los profesores-estudiantes se plantearon dudas e inquietudes sobre las actitudes mostradas por los profesores en el espacio de actualización que clasificaron como falta de compromiso por compartir experiencias sobre los procesos pedagógicos que se concretan en el aula y que normalizan la individualidad¹⁴ en la que tendrían que enfrentar sus problemas durante el período de prácticas.

14. Nos referimos a la forma individual en que los docentes enfrentan sus problemáticas en las escuelas y que representa una de las características del trabajo docente. Los profesores-estudiantes regresan a la escuela Normal para compartir sus experiencias, analizar los problemas enfrentados en la realización de sus prácticas pedagógicas, en grupo e individualmente con el profesor titular del espacio curricular de Seminario de Análisis de la Práctica Docente I y II.

La situación que se observó, desde la perspectiva de los profesores practicantes, contradice el discurso oficial sobre la forma en que los docentes «deben»¹⁵ solucionar las problemáticas que enfrentan y las prescripciones administrativas que promueven la colegialidad «artificial», pues desde las convocatorias hasta la definición del contenido de los encuentros se cuestiona el sentido de las tareas cumplidas sin que los docentes se impliquen.

Para otros estudiantes, la escasa participación de los docentes se explica por la exterioridad de las decisiones. Hicieron énfasis en la dinámica para dar curso a la actualización, caracterizada por la urgencia de cubrir el horario y elaborar las actividades del proyecto escolar con acciones que no fueran complicadas o que no implicaran demasiado trabajo. En los diarios aparecen afirmaciones que coinciden acerca de que cuando los directores estuvieron a cargo de la coordinación, el ambiente de participación de la planta de maestros era uno que se transformaba cuando uno de los colegas o algún profesor-estudiante era quien animaba la actividad. Ellos preferían las actividades «divertidas», los juegos, etcétera. En otros espacios algunos profesores en formación expresaron cuestionamientos aludiendo que los profesores no habían realizado una lectura previa, que las actividades se realizaron de forma superficial y que no obtuvieron resultados. Por otro lado, en el espacio de actualización los tomaron en cuenta, se mostraron interesados en conocer qué opinaban sobre las actividades en que se desarrollaba el taller.

En mi caso, era algo muy parecido, por ejemplo yo veía como que no querían trabajar. Como que eran los primeros días y no querían trabajar. Todavía venían aburridos, cansados y algo que me pareció gracioso era que empezaba el curso y siempre el director llegaba y: «Buenos días, vamos a apurarnos para trabajar rápido y nos vamos temprano». Y todos: «Sí», y empezaba a leer lo del PREFOC y preguntaba, «¿Qué opinan?» Y todos callados. «A ver los de la Normal, ¿qué opinan? Ustedes que andan frescos con el conocimiento». Y luego opinábamos y había unos maestros que decían: «Tienen razón». Yo veía mucha apatía al trabajo, por ejemplo, para hacer el proyecto escolar, yo veía como que no: «No, esa actividad no la hacemos, esa tampoco, es mucho trabajo». A mí me falta iniciativa y él ponía lo primero que se le ocurría, dos o tres actividades y se acabó, y, «ya es todo, ya acabamos, ya son las doce y media» (GD28/04/05).

15. La investigación realizada por Hargreaves (1996) documenta que cuando la administración prescribe la colegialidad para que los docentes dialoguen sobre los problemas que enfrentan en su práctica pedagógica, se deriva en un proceso artificial o burocrático en el que se cumple con lo dispuesto por la autoridad pero difícilmente se implican en compartir experiencias que permitan aprender de los otros sobre el trabajo docente. En el caso de los talleres, la temática se encontraba predefinida como pretexto para promover el trabajo colaborativo.

Entre lo urgente y necesario de las reuniones convocadas para la realización del taller las agendas se incrementaron con la multiplicidad de temas que el personal proponía discutir, que eran diferentes a los propósitos de las reuniones y dan cuenta del carácter administrativo y del sentido pragmático e inmediatista con el que se realizan, así como de las dificultades en las que se ven los profesores para diseñar la ruta de actualización y el proyecto escolar.

En mi experiencia, los primeros días de la reunión del taller se perdió mucho tiempo discutiendo cosas que pues no iban al caso: que sí, que no, que lo hago, que no lo hago, Y luego se ponían a platicar de otra cosa y ya. Salíamos a la una de la tarde y no habíamos terminado las actividades. Al otro día el director trataba de empezarlas y tampoco, o sea así eran todos los días. Terminamos los talleres y ni terminaron la ruta ni terminaron el proyecto. No, nada. Ya en el transcurso que hemos estado ahí no hemos escuchado que se haya realizado otro taller. Se realizan juntas de consejo pero no ya taller (GD28/04/05).

La dinámica en ese encuentro de actualización anticipó los límites a las intervenciones de los profesores-practicantes. La asimetría de la relación marcaba su lugar en la organización de las actividades cotidianas de la escuela: como colaboradores o como apoyo en las acciones que realizaron sus tutores.

Retomando lo que dice acerca de los talleres, que si realmente nos integraron. Estaba haciendo una recapitulación. Realmente no, porque estábamos ahí, sí, estábamos escuchando... pero al momento de tomar decisiones como grupo de practicantes que fuimos... pues fuimos a escuchar (GD26/04/05).

La presencia en los talleres definió la responsabilidad que asumirían en la organización de la escuela: escuchar y apoyar en las actividades; una subordinación incuestionada en su calidad de profesores en formación. En el consejo técnico escolar, el espacio de «reflexión colegiada» para organizar el trabajo docente los desplaza del estatus asignado como maestros, en la práctica se desdibuja para ubicarlos en las decisiones jerárquicas: director-tutor-practicante. Son personajes externos sin decisión:

O sea, la participación llega hasta cierto punto, ya de ahí los maestros y el director... antes de decidir si aprobábamos ideas, participamos en actividades, incluso a veces hablamos de nuestro trabajo. A mí me pasó una vez que hablé de lo que hice con el grupo, de los problemas que hay en la enseñanza en una de las asignaturas que más se me dificulta explicar, y yo hablé de la clase y me dijo el director: «Pero usted no puede hablar». Le preguntó a mi tutor, «¿Usted qué opina de cómo le fue?» O sea, lo tomó en cuenta; pero quiso respaldarlo con mi tutor. Los que al fin de cuentas tienen la autoridad, la capacidad de decidir, son ellos. Como que intentan integrarnos, pero en realidad... Lo más efectivo es que participas y estás allí, pero al momento de

considerarte, de integrarte, que tengas tu voto... el proceso de estar escuchando, participando ya lo demás al momento de bueno ahora sí las decisiones las toman ellos (GD26/04/05).

Nosotros dábamos nuestro punto de vista. Al último lo que hicimos es que ya no dábamos nuestro punto de vista, porque igual, como que no nos tomaban en cuenta. Entonces nosotros así nos sentíamos, por la forma en que se expresaban de nosotros. Incluso una vez estuvimos en conflicto maestros contra algunos practicantes, al último nosotros lo que decidimos era ya no dar nuestra opinión. Así nos sentimos, porque nosotros decíamos, los maestros nos han enseñado esto y esto. No es que así, y luego como que se sintieron rebasados y fue cuando entramos en conflicto (GD28/04/05).

Las visiones encontradas sobre la manera de intervenir en las actividades escolares generaron tensiones. Por una parte, la naturalización del cómo proceder que los tutores defienden remitiéndose a la experiencia y a las pautas que regulan el colectivo escolar enfrenta el argumento de la formación teórica que aventuran los profesores-estudiantes como sostén de sus aproximaciones a la vida escolar y al trabajo docente, lo aprendido en las actividades de observación y práctica¹⁶ y lo que sus asesores les recomiendan para orientarse en las actividades escolares.

En algunas escuelas, las iniciativas propuestas por los profesores-estudiantes, derivadas de la ruta de actualización, se llevaron a cabo sólo por ellos puesto que los demás no las consideraron pertinentes. Las distinciones entre profesores y practicantes también producen rutas alternas eventualmente divergentes:

En la escuela en la que yo estaba, la continuidad del taller es que nosotros llevamos una actividad paralela acorde a la reflexión sobre la lengua. El grupo que tenía practicantes trataba de llevarla a cabo pero al resto de los grupos no se les atendía. Aunque los invitamos a participar en la actividad los maestros no le daban atención. Si eran grupos de sexto, un día se les encargaba de tarea y la traían, pero no se trabajaba realmente como se pensaba (GD28/04/05).

El testimonio hace alusión a la implicación diferencial para desarrollar la ruta de actualización, la responsabilidad de concretarla mediante la realización de actividades paralelas era asumida por los profesores-practicantes, quienes se encontraban en las escuelas para aprender, distinción básica respecto de los profesores de grupo quienes les delegaron el cumplimiento de

16. El plan de estudios contempla el área de Actividades de acercamiento a la práctica docente integrada por las asignaturas de Escuela y Contexto social, Iniciación al trabajo docente, y cuatro asignaturas de Observación y Práctica docente (C/fr. SEP. 1997).

los compromisos contraídos en los talleres. Los practicantes necesitan comprometerse para acreditarse y llegar a ser reconocidos como docentes. Sin embargo, las distancias entre lo imaginado y lo vivido, lo deseado de sus tutores y lo que encuentran, producen otra de las tensiones en las que se obligan a mostrar que siguen las pautas que regulan el ejercicio docente, que ostentan las capacidades, conocimientos, habilidades y destrezas que sus tutores poseen como maestros de mayor experiencia, pero al mismo tiempo para separar lo que consideran que queda fuera de los límites e intencionalidad de las prácticas:

Era algo molesto, por ejemplo al último TGA que asistimos para las actividades de abril y mayo, llegamos y lo primero que nos dijo el director fue: «Qué bueno que vinieron, muchachos. Miren, ya tenemos las actividades planeadas, es lo que vamos a hacer, por ejemplo: vamos a trabajar... para las actividades del Día del niño...» Nos quedamos primero calladas y le dijimos: «Pero ese día no vamos a estar aquí». El insistió: «¿Quién nos va a ayudar? Quiero que para el viernes hagan un festival, pero necesito que participen padres de familia con practicantes y sus maestros tutores. Entonces organícense, prográmense, hacen el programa y me lo entregan...» (GD28/04/05).

La necesaria y obligada participación de los profesores-estudiantes en la organización de las actividades escolares los situaba entre proponer acciones y apoyar su realización pues de lo contrario quedarían excluidos. Compromiso y condición, los obligaba a ejecutar lo planeado o lo propuesto. Además, con la idea de que las actividades fueran nuevas o «frescas», como ellos dicen, afirmaban la responsabilidad de coordinarlas y de operarlas. En otras palabras, deberían evidenciar lo aprendido en la escuela Normal y las habilidades para atender emergencias y necesidades escolares durante su estancia en las escuelas.

Entre lo que saben y lo que es posible aprender (con un fin para sí mismos), las valoraciones explícitas de los estudiantes pudieran ordenarse distinguiendo las que sobreponen las afirmaciones formuladas en el taller, las que adicionan a sus prenociones, las que confirman o fortalecen las contradicciones, y las que representan incipientes esfuerzos con los que definen sus anticipaciones:

Aprendí que el dictado de palabras promueve la reflexión sobre la lengua, hay que señalarles los errores a los alumnos para que ellos los identifiquen. Hubo argumentos a favor y en contra del dictado, nosotros dijimos que en primer lugar es importante porque favorece la reflexión del niño y con esto puede aprender a diferenciar palabras (DIAS).

Los saberes compartidos en el espacio de actualización articulan una visión sobre la dinámica escolar construida en la historia particular de cada

uno de los colectivos escolares. La necesidad de reconocerla para reorientar sus acciones como observadores, colaboradores o partícipes de la dinámica de las instituciones, induce a la confrontación entre los aprendizajes construidos en su proceso formativo (y de los que algunos afirmaban era lo mejor que llevaban a la práctica) y los exigidos en el ritmo de la experiencia concreta. Las contradicciones generadas produjeron tanto sobreposiciones como desplazamientos en los que van configurando los saberes prácticos que guían su actuación.

Las condiciones del trabajo docente

Durante la jornada de observación, los profesores-estudiantes documentaron sus apreciaciones sobre la organización o desorganización de la escuela, aludiendo a la intervención del director o a la gestión de todos los que la conforman. Entre las coincidencias, al focalizar las condiciones institucionales, dan cuenta de la realización de reuniones de consejo técnico y del personal docente, de la recepción de los ordenamientos oficiales, de las necesidades particulares, y de las formas habituales de resolver lo que en tiempo y forma éstos implican.

Del contenido de las reuniones registraron: la constitución del consejo técnico escolar y los asuntos ahí tratados como guardias, saludos, atención a programas, comisiones tanto «tradicionales» como las requeridas «para hacer más rápido el trabajo»; los encuentros para la organización del inicio del ciclo escolar, como los que se refieren a programas, libros de texto y grupos, entrega de planeaciones, programación de actividades mensuales, académicas y culturales; las propias de la evaluación, como el desempeño docente y el aprovechamiento del grupo, las visitas de supervisión del director a los maestros y alumnos «para conocer su trabajo, para verificar que se cumpla con los propósitos, y observar y evaluar el trabajo docente», evaluaciones externas como inscripciones a la carrera magisterial, exámenes nacionales, cursos estatales, etc.; la evaluación de los alumnos como la diagnóstica, mensual, bimestral, olimpiada infantil del conocimiento (de zona escolar...). En los procesos que pueden controlar internamente y en los distintos momentos de evaluación (por definición administrativa), los maestros pueden diseñar o comprar exámenes, del mismo modo que para apoyar el trabajo del aula pueden pedirles a los niños que compren otros materiales como monografías y el laboratorio, a los que hacen alusión reiterada.

Los profesores de grupo y los directores también se ocuparon de los resultados de la evaluación de la escuela y de la zona escolar: informes del perfil de egreso, informes a padres de familia y firma de calificaciones, muestra

de aprendizajes básicos (cantos, poesía, dramatizaciones, trabajos elaborados en clase durante el mes), foro en el que definen momentos de evaluación y compromisos; documentación diversa de carácter administrativo como listas de asistencia (y la descripción de las instrucciones de llenado), cuadernos rotativos, etc.; así como de otros requerimientos institucionales, pues estar en la escuela supone acciones diversificadas en las que pueden o no implicarse y en las que algunos integran su «actividad paralela».

Por otra parte, los tiempos, espacios y recursos para el desarrollo de los programas estratégicos (Somos padres bien padres, Proyecto escolar, Enciclopedia, Nacional de competencia lectora), compensatorios (becas, desayunos) y específicos de las escuelas (día del reciclaje, concursos, celebraciones, desfiles, etc.), contribuyen a definir la acción escolar y las posibilidades de implicación de los profesores, los cuales atraviesan la relación con los grupos y con los demás profesores, y conllevan eventuales desplazamientos de las tareas definidas por los programas de las asignaturas en las que los practicantes centran sus planes de clase y acotan como intervención esperada. En sí, los registros focalizan las diversas actividades que se desarrollan en la vida cotidiana de las escuelas y entrecruzan la acción en el aula.

Además, su intervención en el consejo técnico (como antes lo habían señalado) en algunas escuelas consistió en escuchar las propuestas de los titulares y aportar ideas; si eran pertinentes podían llevarlas a cabo con la anuencia primero de su tutor, luego del director. En este proceso las pautas que regulan la actividad escolar enfatizan el respeto y la disciplina a las jerarquías. Las investiduras de autoridad que llaman a cumplir con el deber desplazan los argumentos posibles de construir sobre la viabilidad de las acciones y el diálogo colaborativo. La matriz de percepción configurada en las pautas disciplinarias y las formas en que se materializan las acciones remiten al principio de autoridad jerárquica, que se reproduce en el salón de clases con los tutores.

Nuestro papel en el consejo técnico por lo general viene siendo pasivo. Nosotros participamos en un papel activo, pero nada más en nuestro salón de clases y hasta donde la maestra tutora lo quiera. Ya en la organización de la escuela que viene de la inspección y del director lo que hacemos es apoyar lo que ellos proponen o sugerir pero siempre con la aprobación del tutor. O sea, más bien es apoyar. Apoyar lo ya establecido y si acaso proponer (GD26/04/05).

Los profesores-practicantes aprenden a regular sus intervenciones y cumplir con lo que se encuentra establecido, apoyando a sus tutores y, como ellos señalan, si acaso «dando propuestas» para mejorar lo que se realiza en las escuelas. Con eso se demuestra que el principio de autoridad rige las re-

laciones del colectivo escolar.¹⁷ En esa atmósfera simbólica en la que se establecen los contactos cotidianos, los profesores-practicantes se insertan en las redes que definen lo que es válido, permitido y necesario respecto de la organización de la vida en las escuelas y cómo actuar en ellas. Los testimonios dan cuenta de la socialización que privilegia la adaptación más que la construcción de argumentos racionales, el diálogo o la deliberación que alienten el que contrasten, confronten y reflexionen sobre sus intervenciones y las consecuencias de éstas. En el tránsito de estudiante a profesor encuentran condiciones que los llevan a acomodarse o adaptarse a la cultura escolar, desde el supuesto de que están en las escuelas para aprender en la práctica o para adscribirse al orden establecido bajo la vigilancia del tutor, el director o el inspector escolar.

Nosotros tenemos que hacer las evaluaciones de los alumnos y éstas aparecen en la calificación. Las actividades paralelas las empezamos hasta terminar y en caso de que nos atrasemos o algo, nos manda hablar la directora para exigirnos que terminemos con el proyecto. La planeación la tenemos que entregar a primera hora el lunes, porque hay cierto tiempo y si no entregamos a esa hora, recibimos una llamada de atención, igual que el resto de los maestros. Las planeaciones son firmadas y selladas por la directora y cuando va a ver las actividades escolares y como no hay juntas, ¿cómo se llama? (el grupo le dice), de consejo, ¡ajá!, para las actividades que se van a ver en la escuela, mandan hablar a los maestros que ya los tienen comisionados y nos dan el papel (comisión), y en dado caso que nosotros no podamos cumplir en ese momento con la escuela, nos preguntan si podemos ir y vamos. Aquí (en la escuela Normal) nos dan permiso, nosotros vamos y cumplimos... (GD28/04/05).

En las escuelas en donde sesiona el consejo técnico, el director representa la autoridad respaldada por patrones administrativos, desde los que transmite ordenamientos que el personal docente «debe acatar». Como los profesores practicantes se encuentran para apoyar-aprender el proceder de los tutores en el oficio de maestros, éstos reciben esos ordenamientos como tareas que han de concretar en los tiempos previstos por la administración. El respeto a la jerarquía materializado en las disposiciones hacia la obediencia

17. La investigación realizada por Jiménez, Perales y Anzures (1999), documenta las pautas de regulación jerárquica en la organización escolar en ocho escuelas del Municipio de Torreón, Coah. [Secretaría de Educación-Coordinación de Nivel-Inspección-Dirección-Docentes-Alumnos-Padres de Familia]. Las pautas jerárquicas generan una dinámica interna en los ámbitos Organizativos y Administrativos que limitan las acciones pedagógicas de los docentes, puesto que tienden a reproducir el formato para cumplir con las disposiciones oficiales, más que partir del diálogo sobre las necesidades e intereses de los alumnos y del contexto escolar.

cia y en los estilos administrativos de los directivos (Ball, 1989) reduce los territorios simbólicos y amplía las distancias entre directores, profesores y practicantes, además de que lleva a estos últimos a normalizar la anulación de la instancia en donde se delibere sobre las acciones que han de realizar o que afectan a la comunidad educativa.

En la primaria que estoy es una escuela que está abierta a todas las actividades que la SEP pone a las primarias, entonces, en nuestro caso, la directora sí nos permitió que interactuáramos más con esas actividades, pero eran necesidades interescolares dentro de la misma hora de la jornada, pero solamente nos necesitaba para llevar a cabo la actividad, no para recoger evaluaciones ni para recoger registros, ni lo que resultó de estas actividades, por ejemplo de 1, 2, 3 por mi Planeta y todo este tipo de actividades que no están dentro de la enseñanza, pero sí son escolares. Bueno, yo al menos participé permitiendo que los niños elaboraran su trabajo, pero ya no supe cuál fue el resultado. ¿Quién lo hizo bien? ¿Quién no? ¿A quién le faltó? Nos permiten nada más como que estar en la actividad, pero no cerrar. El cierre es de ellos, ellos evalúan. Yo considero que es porque nosotros estamos nada más un determinado tiempo con los niños (GD28/04/05).

Los profesores en formación se implican en las actividades que la SEP implementa y que ellos califican como innovadoras, pero sólo son autorizados a intervenir ya en la coordinación o en la instrumentación, no así en la evaluación; es decir, en los procesos para conocer los resultados de la acción educativa. En esta separación entre actividades de enseñanza y otras que son escolares hay afirmaciones incuestionadas de la fragmentación curricular y práctica, y del mismo modo permanece la subordinación que los somete a la ejecución de programas o proyectos sin discontinuidades que los lleven a reflexionar sobre los procesos y resultados obtenidos (Álvarez Méndez, 2001). Como si se tratase de la obligación de operar los proyectos definidos en exterioridad tal cual, otras responsabilidades asumidas por los tutores suponen actividades cuyo fin es el reporte administrativo, o tal vez, como lo enuncia el testimonio, porque nada más están un determinado tiempo con los niños y no es necesario que se enteren de los resultados de las acciones educativas que desarrollaron con sus alumnos, menos cuando «corresponden» a propuestas innovadoras que la SEP implementa y ésta es la fuente desde la que se dicta el deber ser y lo que es necesario saber.

Los primeros días en el aula: observar la actuación de los tutores

Entre los recursos de apoyo para generar la reflexión de su propia acción en las relaciones de enseñanza aprendizaje se ha propuesto la utilización del diario de trabajo. Tal como es sugerido curricularmente, el diario

de trabajo¹⁸ supone un recurso metodológico que permitiría a los profesores-estudiantes aprender de sí mismos, documentando formas de relación alternativas y estratégicas respecto de los enfoques de cada asignatura, los contenidos de aprendizaje y las características de los alumnos; o de los problemas que consideraron relevantes durante su estancia en las escuelas, en las jornadas de práctica y trabajo docente.

El diario ha sido propuesto como una forma de inducir a los futuros profesores a incorporar al *habitus* la reflexión sobre la acción práctica, así como para promover la reflexión en la acción (Perrenoud, 2004). En el supuesto del que partimos, este tipo de reflexiones son constitutivas de la profesionalidad de los docentes, generadoras de tensiones y rupturas en las que se pueda desestructurar el pensamiento habitual y cuestionar la definición y las reglas que definen a los profesores como los operarios de las propuestas que elaboran los expertos, desde fuera, dirigidas a producir homologías y respuestas universales a las necesidades de los diversos contextos.

Como recurso metodológico para apoyar sus intervenciones, durante el período de prácticas los profesores «deberían» utilizarlo como recurso que les permitiera documentar experiencias y decidir la línea temática en la que basarán el desarrollo de su documento recepcional: análisis de experiencias de enseñanza (difíciles, exitosas o novedosas) problemas comunes en la práctica escolar (reprobación, ausentismo, disciplina, formas de evaluación, atención a necesidades educativas especiales, etc.) o experimentación de alguna propuesta didáctica. Sin embargo, el significado y uso que tuvo para algunos fue:

Yo, por ejemplo, a veces lo hago. Por decir en la casa, si se me pasaron dos días, así bueno, lo hago y bueno. Si ya pasaron días, checo el cuaderno de notas y ya. Como eso.

A mí apenas... digo, ahora que lo estuve checando... sobre la secuencia didáctica que está anotada, digo: «¡Ay, pero qué bárbara! Aquí hubiera anotado más...». Bueno, ¿qué me dijo el niño? Pero... aquí viene... claro, no contestó. Que introducción, desarrollo... Pero sí. ¿Cómo lo respondió? Todo eso.

Puras cosas negativas de ellos... sí, les incomoda... (GD26/04/05).

18. En el documento sobre las Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional del 7° y 8° semestres (SEP, 2000) y en el Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II (SEP, 2000) el diario constituye uno de los recursos para obtener información sobre la temática que desarrollará el profesor-estudiante en su documento recepcional, además de constituirse en medio para propiciar la reflexión sobre la práctica y el mejoramiento continuo de sus competencias profesionales.

El diario de trabajo, como un recurso para que los profesores-estudiantes analizaran las intervenciones pedagógicas, la reconstrucción, el análisis y la reflexión de la práctica, en lugar de apoyarlos para reflexionar sobre las experiencias cotidianas, constituyó más un requisito administrativo para el control y algo que además incomodó a los tutores. No obstante, consigna saberes prácticos que orientan el modo de ser aceptable.

Las observaciones y los registros sobre el trabajo docente de los tutores enfocaron en primer plano la formulación de reglamentos con o sin la participación de los alumnos: «La maestra les explicó las reglas que, por respeto a ella, tendrían que seguir. Los niños dictan las reglas, la maestra las escribe y se las explica» (DIAS). Recomiendan la formulación de reglas empleando frases «en positivo»; por ejemplo, en lugar de prohibir con «no corras», podría escribirse «camina despacio».

Algunas de las reglas son coincidentes, como las referidas a condicionar la salida a recreo o a casa sólo si terminan las actividades o resuelven «problemas de razonamiento» que la maestra formula; cuando se rebasó el horario de la jornada, hubo que amonestar y advertir a un niño para que fuera la última vez que se entretuviera tanto. Precisar a los alumnos que en el aula es el momento de trabajar para que guarden silencio y se tranquilicen. Entre las formas de llamar al orden está la de «para salir al recreo, necesitan estar callados», hablarles con voz firme pero dulce, marcarles un estilo de disciplina, o reclamarles a los niños sobre cómo se están comportando, gritarles y regañarlos.

Los planes de clase de los maestros, cuando los hay, remiten a la calendarización anual de contenidos y actividades siguiendo el orden de las lecciones en los libros de texto. Hay quienes llevan un registro sintético, que no se ajusta a las acciones que realizan con los niños. Se llevan mucho tiempo con una misma actividad y dedican también mucho tiempo a lo que los niños deben copiar o a la revisión de ejercicios.

Ellos observan y registran que los maestros emplean ejercicios de calentamiento, de relajación, de maduración y de reforzamiento. Pero también cuestionan la falta de un sistema en algunos y reconocen determinados patrones en otros, como:

1. Guían a los alumnos, propician el trabajo en equipo, utilizan la confrontación.
2. Siempre leen las instrucciones del libro sobre lo que van a realizar, utilizan ficheros, el libro del alumno, mapas y tarjetas.
3. Siempre escriben la fecha y (cada vez que inicia una asignatura) dictan deletreando para que los niños identifiquen las letras, luego eligen palabras que los niños escriben con el alfabeto móvil y después en el cuaderno (DIAS).

Entre las secuencias didácticas que, por reiterativas, podrían representar patrones, podemos citar aquellas que registraron con mayor frecuencia:

ESPAÑOL

1.º Dictar «lectura» (texto) para que los niños lean, escritura de oraciones incompletas, planas del abecedario en mayúsculas y minúsculas.

1.º Seguir la lectura, señalar palabras, identificar palabras, escribirlas con el alfabeto móvil, escribirlas en el pizarrón, copiarlas en el cuaderno, leer el libro, ejercicios del libro.

2.º Lectura (revisar pronunciación y voz), escribir 10 palabras, escribir 10 enunciados, revisar la ortografía (subrayar errores), dibujar u ordenar ilustraciones, narrar o redactar, escribir en el cuaderno o contestar ejercicios del libro.

3.º y 4.º Lectura, cuestionamiento, definiciones (copiar, buscar o formular), ejercicio en el cuaderno o en el libro del alumno (DIAS).

MATEMÁTICAS

1.º Jugar y contar, contar objetos, dibujar y contar, decir los números.

3.º Resolver problemas de suma, resta, multiplicación para revisar en pizarrón. Inventar problemas de razonamiento, resolverlos en el pizarrón y contestar ejercicios en el cuaderno y/o en el libro de texto (DIAS).

Otras que son comunes a las dos asignaturas están definidas por fichas de actividades, ejercicios similares o resolución de problemas en el cuaderno y en el pizarrón antes de hacerlo en el libro del alumno o viceversa.

Observaron una evaluación de los aprendizajes continua, aunque no formal ni sistematizada. La revisión de cuadernos y libros aparece en algunos casos como parte de la rutina, del control disciplinario o de identificación de avances y errores de los niños. Según aprecian algunos observadores, se expresan más juicios de valor que referencias a las conductas concretas o a los aprendizajes de los niños. Los exámenes responden a la programación institucional y hay evidencias de que en algunas escuelas los maestros tienen la opción de diseñarlos o comprarlos. En un caso, la maestra les vendió a los niños un cuaderno de repaso de los contenidos del año anterior. En otros, dedicaron tiempo a «practicar» para presentar las pruebas de diagnóstico y las bimestrales; en otro más, el examen fue igual a la guía. Las modalidades de aplicación varían según el grado y el maestro: en primer grado suspendieron actividades para dedicar la jornada completa a examinar individualmente a los niños, por lo que se les citó en pequeños grupos un día de la semana. En segundo grado, las maestras leen las instrucciones y guían a los niños de distintas maneras: explicando las instrucciones, marcando el ritmo de respuesta (hoja por hoja, asignatura por asignatura).

En resumen, las orientaciones que observan, reciben o construyen en las prácticas en las que participan los profesores-estudiantes, remiten a cuestiones relacionadas con el control y la organización de la clase, y con las tareas prácticas complementarias que habrán de realizar:

- Guías para el control: los cuidé para que estuvieran trabajando y sin hacer desorden; para que los alumnos no realicen desorden y se pongan platicadores necesitan estar ocupados; cuando practique, necesitaré llevar actividades extras pues hay niños que terminan rápido las actividades. Escribir en el cuaderno una nota a los niños que no llevan la tarea (DIAS).

La preocupación expresada en el apartado anterior sobre el control grupal permite construir formas prácticas para enfrentar la indisciplina y lograr que los alumnos realicen actividades productivas.

- Orientaciones prácticas en relación con los alumnos: explicaciones de la tutora para conocer a los alumnos (observar a los niños al escribir, dibujar, continuar secuencias permite ubicarlos por niveles, detectando los elementos en los que pudieran tener dificultad); observarlos uno por uno para ir orientándolos y apoyándolos (aunque sea más trabajo); los alumnos deben pintar, recortar, ordenar, planas y tareas para que tengan más movilidad, escriban derecho y claro; integrar los portafolios de cada alumno, elaborar los expedientes de cada alumno. En relación con los contenidos: calendarizar los contenidos para el año escolar, repasar los del año anterior. En relación con los materiales: realizar revisión de libros de texto, utilizar los ficheros de Español y Matemáticas para contestar el libro del alumno. En relación con el uso del tiempo: revisar el libro o cuaderno de los alumnos, mientras ellos se encuentran con los especialistas, los contenidos que no se alcanzan a revisar o se interrumpen se encargan de tarea. En cuanto a estrategias didácticas: practicar la lectura en voz alta para que lo hicieran por fila...
- Encargos de ayudantía: acciones en distintos ámbitos de la gestión escolar en los que observan la relatividad de los lugares en los que la dinámica institucional los sitúa. Entregar libros, revistas, llevar registros, acomodar materiales, forrar libros, recoger dinero del aseo, revisar la tarea, quedarse con el grupo en sustitución de la maestra o atender otro grupo por instrucciones del director.

Los testimonios de los registros de observación insisten en tener una estancia pertinente en las escuelas, especialmente respecto de las relaciones con los alumnos y con sus tutores. Las preocupaciones expresadas antes de la jornada de prácticas (documentadas en el apartado anterior) se constitu-

yen en pautas que indican qué es lo importante y pertinente de lo que realizarán en las escuelas. Las pautas les permiten discriminar lo que observarán, seleccionar aquello que consideran de mayor relevancia, incorporarlo y orientarse en la construcción de soluciones posibles a los problemas que enfrenen cuando se hagan cargo del grupo.

Estar en la escuela: el despliegue de saberes prácticos

Consideramos que los profesores, como sujetos que crean relaciones significativas, producen estrategias¹⁹ para dirigir su actuación en los distintos ámbitos de la acción escolar, estrategias que pueden restringirse a móviles adaptativos, como resolver situaciones prácticas y lograr propósitos inmediatistas, o estrategias creativas orientadas por móviles reconstructivos, generadas cuando es posible tomar distancia de las prescripciones, entendiendo que las condiciones institucionales expresan y legitiman fuerzas históricas y estructuras sociales de las que participamos contribuyendo a fortalecer, mantener o transformar. Las estrategias que defienden los profesores como formas pedagógicas legítimas se fortalecen o se devalúan en la práctica como los saberes en las que son construidas.

Las actividades en las que se implicaron los profesores-estudiantes los sitúan respecto de la organización y hacen explícitas las prioridades definidas en las escuelas en las que se realizaron las observaciones y las prácticas. Desde el acceso, enfrentan el valor de los ordenamientos directivos de las autoridades en distintos ámbitos y en cada espacio: supervisores, directores o maestros. El cumplimiento de las órdenes oficiales aparece como regulador principal de la dinámica escolar. Algunos profesores en formación han sido sensibles a la micropolítica escolar y refieren desacuerdos entre maestros, desplazamiento de la autoridad o afirmación de la verticalidad de las disposiciones, del mismo modo que viven algunos de los conflictos generados al compartir el espacio con otra escuela (TV) y se dan cuenta de la inconformidad de los padres por el manejo de las cuotas de inscripción y la organización o falta de ella en los centros escolares, la cual es atribuida al interés y a la acción directiva. Observaron formas de relación entre director y maestros y de los maestros entre sí que refieren como buenas o con problemas.

Estar en la escuela implica participar de la organización de ceremonias, prácticas de formación, guardias, efemérides, eventos y celebraciones considerando el ámbito institucional. En el ámbito propiamente docente deben

19. Las estrategias representan construcciones prácticas creadas individualmente, orientadas culturalmente y adaptadas a las interacciones sociales (Perales Mejía, 2005).

alternar con los especialistas, las actividades cotidianas y los múltiples eventos promovidos que exigen ajustar o modificar la planeación que realizaron antes de llegar a la escuela. Las formas de relación con los padres van desde la informativa vertical en lo pedagógico, hasta la colaboración en la organización de actividades y la resolución de situaciones cotidianas, así como la contribución económica y material para la realización del trabajo. Hay reglas que la institución ha establecido en el curso de la historia del colectivo escolar que delimitan la intervención de los padres y los horarios de atención.

La mayoría de las escuelas colocan por un lado el desarrollo de los contenidos del programa, el seguimiento de los libros del alumno y las evaluaciones que suponen corroborar el avance de los aprendizajes y, por otro lado, colocan los programas de fortalecimiento y de ampliación de la oferta educativa (Inglés, Computación, Educación física, en algunos casos, Educación artística y Atención a la diversidad) entre las prioridades que comparten. No se encontraron registros que muestren alguna articulación de contenidos, estrategias formativas o coincidencias pedagógicas entre especialistas, ni entre éstos y los maestros de grupo.

Las reglas y estrategias para el control grupal, en algunos casos explícitamente disciplinantes, se justifican en declaraciones de la intencionalidad de atraer la atención de los alumnos hacia el desarrollo de actividades didácticas.

Aunque en el TGA inicial (como se describió en el primer apartado) se definieron prioridades y se propusieron acciones concretas de seguimiento, en los registros no se encontraron evidencias de su concreción sistemática.

En la observación de las prácticas de los maestros y sus primeras intervenciones comparten, valoran o problematizan los saberes docentes. En el ámbito de las condiciones para el trabajo los saberes compartidos (como parte del ajuste de lo que observaron y registraron en el período de observación, desarrollado en el apartado anterior) son la necesidad de los diagnósticos y los exámenes de evaluación, la necesidad de los reglamentos y las estrategias de control del grupo (otorgar puntos para salir a recreo, estar callados, o terminar rápido el trabajo, hablarles con voz firme, pero dulce) y las formas de ahorrar tiempo (correlacionar las asignaturas, dirigir las actividades para que se realicen colectivamente).

En el ámbito pedagógico son las estrategias para enlazar las tareas con los contenidos y ejercicios diarios, las formas de introducir al tema, orientar a los niños para que realicen las actividades (explicaciones, dar indicaciones, seguir las instrucciones de ficheros o libros de texto). En relación con la evaluación, comparten la idea de evaluar, mediante observación y exámenes, las formas y tiempos de revisar la producción de los niños.

Valoran mantener ocupados a los alumnos, disponer de tiempo para realizar las actividades (cuando no están los especialistas), establecer «buenas»

relaciones con el personal, y conseguir la contribución y colaboración de los padres. En lo pedagógico, valoran las actividades que consiguen mantener la atención y el interés de los niños, la posibilidad de trabajar en actividades similares a las de los libros, realizar ejercicios de «reforzamiento» y confrontar resultados en las producciones de los niños.

Respecto de la evaluación, valoran la oportunidad de haber aprendido a clasificar a los niños según los niveles de apropiación del contenido. Reforzar la motivación mediante premios y reconocimientos a los niños.

Los saberes docentes problematizados remiten a la evaluación que los observadores realizan del trabajo de los profesores de grupo (sus tutores) y a sus propias reflexiones sobre las exigencias institucionales, así como sobre los retos y dificultades que tendrían que enfrentar. Por ejemplo: «No hay planeación o la planeación se sintetiza, sólo registran contenido y actividad; improvisan, no utilizan más material que el pizarrón, cuadernos y libros de los alumnos. No se tienen horarios fijos para cada asignatura, ocupan tiempo en otros asuntos, etc. Hay tareas que se dejan de lado en el salón». La necesaria delimitación de las actividades a los horarios se contrapone con el ritmo de trabajo de los alumnos. Marcar el tiempo parece ser considerado una condición para el avance respecto del programa que no han considerado los profesores que repiten y repiten instrucciones y les dan a los niños todo el tiempo para que copien del pizarrón o terminen un ejercicio. Los contenidos se abordan superficialmente cuando no se dispone de más tiempo y otros quedan al margen por la misma razón.

Según los observadores, como son pocas las veces que se rescatan los conocimientos previos de los alumnos o se usa material concreto, hay ejercicios poco significativos. Ellos declaran indiferencia o aburrimiento, como en las actividades de repaso de los contenidos del año anterior durante toda la semana, las planas, las mecanizaciones, el copiado de lecturas, etc. «Hay maestros que no consideran importantes las sugerencias de los profesores-estudiantes» (DIAS), afirma una de las estudiantes normalistas cuando realiza la crítica al trabajo de su tutora.

Aunque comparten y valoran como necesaria la evaluación, los profesores-estudiantes problematizan la pertinencia de comprar los exámenes y de agregar o quitar puntos según la valoración que hacen los maestros. Otros cuestionamientos fueron generados por la preparación para los exámenes y la ilusión de las altas calificaciones: «¿Qué caso tiene repasar lo visto...? Ya puedo imaginarme lo que va a resultar... el examen es exactamente igual a la guía...» (DIAS). Sobre el propio trabajo y su condición de aprendices de maestros hay quienes se preguntan: «¿Qué estrategias necesito para la enseñanza (de Matemáticas, Español, Historia...)? ¿Las fichas son apropiadas para la introducción o para el reforzamiento de la clase? ¿Qué tan bueno es

improvisar? ¿Qué debo hacer para tener una idea general de los conocimientos de los alumnos? ¿Está bien llevar material por si un niño no lo lleva? ¿Los que lo llevan seguirán cumpliendo?» (DIAS).

Esta explícita formulación de inquietudes, preocupaciones y cuestionamientos a las prácticas observadas nos ubica frente a la necesidad de preguntarse por los sentidos que orientan las formas de hacer, decir y pensar de los sujetos. En este caso específico, por las preguntas que pueden ser articuladas en la reconstrucción de las «lógicas» de la acción cotidiana, pero también de los procesos en los que son colocadas en el centro del análisis como propuesta institucional y como «condición y estrategia formativa».

Las experiencias de los profesores-estudiantes, documentadas en los diarios, dan cuenta de procesos de construcción de saberes en permanente reelaboración. Procesos de donde definen qué es necesario saber y ponen en práctica aquello que creen saber por adscripción a las pautas y expectativas institucionales o a lo aprendido en los espacios formativos en distintos ámbitos de la experiencia escolar. En el proceso de mediación que representa el trabajo docente, los profesores reelaboran los saberes prácticos y académicos compartiendo con sus tutores sus aproximaciones a la comprensión sobre cómo aprenden sus alumnos. Más allá de la expresión de las preocupaciones de los profesores-estudiantes por el contenido de la asignatura con la que trabajan su documento recepcional, los diarios registran experiencias que en la dimensión propiamente pedagógica los llevan a poner en juego competencias profesionales y recursos pragmáticos que hablan del proceso de constituirse en profesor. Las estrategias puestas en juego van acotándose, por un lado entre las pautas de la cultura institucional y sus preocupaciones por «desarrollar los contenidos» según los tiempos previstos en las planeaciones; y por otro, entre la inquietud de centrar la intervención en las apreciaciones sobre los procesos y las características de los alumnos. En el trabajo docente reelaboran sus saberes, adscribiéndose a los modelos propuestos implícitamente en la acción de los tutores y/o a las orientaciones de los asesores como formas de enfrentar las exigencias institucionales. En el *continuum* de su trabajo en el campo, redescubren empíricamente los procesos de aprendizaje de los niños, enfrentan creativamente las necesidades que estos conllevan y se replantean las exigencias institucionales.

Los sentidos de la intervención

Por ser una condición para la inmersión en el campo, la planeación del trabajo docente permite que los profesores en formación anticipen escenarios y hagan explícitos los supuestos sobre una relación pedagógica deseable, los cuales son construidos en el curso de su formación y de la propia

experiencia escolarizada. Estos supuestos que orientan sus acciones prácticas producen disposiciones para aceptar las prescripciones curriculares como necesarias y valiosas.

Lograr «una clase exitosa», «resultados favorables» o «llegar a conclusiones como se había planeado» conllevan como referentes los propósitos curriculares. Además de los intereses y las necesidades de los niños, sobrevaloran el dominio sobre los enfoques y los materiales de apoyo propuestos para concretar esos propósitos:²⁰

... (la clase) fue novedosa por el material utilizado: retroproyector, contador, etc., y por la resolución de ejercicios en el libro del alumno. La clase fue novedosa porque los alumnos no están acostumbrados a trabajar con materiales y se van directamente a trabajar con el libro (DIAS).

Afirmar los contenidos propuestos y el tratamiento de la «lección» constituye un orientador en la definición de las actividades que realizan con los niños: «Es necesario afirmar los contenidos; la clase fue exitosa porque los niños ya tenían antecedentes del contenido; la clase fue interesante porque fue un tema nuevo» (DIAS), de tal modo que los contenidos se sobreponen a los aprendizajes posibles que supone cada lección. Los aprendizajes valorados expresan los sentidos comunes que dan sentido a la clase: que los niños se apropien de información que les permita resolver ejercicios del libro, contestar pruebas, realizar demostraciones y asociar propuestas temáticas o ejercicios escolares con situaciones que han vivido.

Otro de los referentes en la valoración de la clase es el pulso del grupo: si los niños están inquietos o tranquilos, interesados o distraídos, lo cual es atribuible a lo llamativo que puede ser el material didáctico, a la actividad, a los conocimientos previos que los niños ponen en juego y que ya han sido explorados y reconocidos por los profesores. Esta «recuperación de conocimientos previos» pone en evidencia la centralidad de los enfoques que ofrecen categorías de base para la observación de los procesos de aprendizaje; al sobreponer estas categorías teóricas,²¹ lo que se señala son las carencias: «Los niños no tenían la noción del peso; no utilizan medidas convencionales; los niños no saben seguir instrucciones, no saben leer fracciones, no saben problemas de razonamiento o no saben deducir» (DIAS).

20. Véase «Representaciones sobre los niños y el trabajo docente», en el apartado «*Habitus* e imaginarios sobre la profesión docente» (en este capítulo) y «Confrontar con la mirada sobre los niños a través de la que los clasifican, diferencian y definen» (cap. 3).

21. La concepción instrumental de la teoría o su preparación científica es visualizada como recurso que requiere probarse para corroborar su validez. Véase *Descubrir cómo aprenden los niños*, pág. 71.

Algunas clases de sus tutores que observaron constituyen modelos para la acción que se legitiman en las valoraciones institucionales del desempeño docente por su correspondencia con las prescripciones curriculares, por el potencial para centralizar la atención de los niños o por los resultados observados. Al modelo articulan interpretaciones particulares sobre lo que han construido en su formación o en la improvisación con la que resuelven situaciones no previstas en la planeación o que están fuera de su control. Leer y seguir instrucciones del libro o trabajar una ficha definen convergencias de las prescripciones curriculares, los recursos observados en el trabajo de sus tutores y la vinculación entre dos ámbitos: el de la formación y el del trabajo docente. El dominio técnico para «seguir el enfoque» o redescubrir claves en el uso de otros apoyos didácticos.

En este proceso, en el que sus saberes docentes se construyen compartiendo las pautas institucionales y los aprendizajes producidos en su formación, algunos obtienen el reconocimiento de sus tutores por las actividades que implementan o por la manera en que estructuran sus planeaciones: «Las planeaciones se siguieron al pie de la letra, la maestra no hizo ninguna modificación con el fin de que cuando me recuperara no me atrasara en los contenidos» (DIAS).

Este mutuo reconocimiento entre tutor y pupilo que oscila entre las expectativas institucionales y los procesos de mediación de sus saberes construidos en otros ámbitos, así como el redescubrimiento de las características de sus alumnos, es traducido en formatos y secuencias didácticas utilizadas para afrontar su labor como docentes.

Descubrir cómo aprenden los niños

Observar a los niños los lleva a redescubrir la teoría o a buscar explicaciones y asombrarse sobre cómo construyen el conocimiento los niños. El redescubrimiento de las posibilidades y limitaciones de los alumnos, en la apropiación de los contenidos de aprendizaje curriculares, actúa como orientador de la intervención docente.

Los registros muestran apreciaciones recurrentes sobre las capacidades de los niños respecto del uso del pensamiento hipotético-deductivo, que conllevan un sentido negativo de la capacidad de intercambio y reconstrucción de contenidos que puedan mostrar los niños. Con este supuesto replantean sus intervenciones y deciden la pertinencia de un apoyo directo de su parte o de una situación constructiva centrada en la actividad de los niños.

En el redescubrimiento de los procesos de aprendizaje del niño y las exigencias institucionales, el trabajo docente de los profesores en formación se debate entre atender las necesidades del niño o las expectativas institucionales.

les de trabajar cada lección y avanzar en el desarrollo de los contenidos curriculares. El conflicto evidencia desplazamientos entre una concepción de aprendizaje del niño, formulada desde la realidad escolástica²² que está separada de la acción práctica, y el sentido de la intervención docente en el que redescubren las características de los niños y sus procesos de aprendizaje en la experiencia escolar al enfrentarse a situaciones concretas.

Por ejemplo, al margen de la explícita intención didáctica de la integración o correlación de contenidos, que supondría la consideración de las características del sincretismo infantil, en la práctica les resulta sorprendente: «En las clases de correlación los niños no se dan cuenta de que revisan varias asignaturas» (DIAS). En acercamientos a la reconceptualización del niño desde una perspectiva teórica registran respuestas como: «Se interesan por material concreto; prefieren los juegos, las adivinanzas, etc.» (DIAS), que se contradicen en otras situaciones: «Conviven con los derechos y obligaciones pero no los entienden; algunos niños necesitan practicar la redacción, sus textos eran muy deficientes» (DIAS).

Por otro lado, evidencian su comprensión de procesos específicos en sus intentos por explicar cómo aprenden los niños, confrontando sus observaciones y reelaborando sus saberes teóricos: «Me di cuenta que algunos niños cuentan con los dedos, otros mentalmente y pocos utilizan material...» (DIAS).

Entre los escenarios preconstruidos y las configuraciones producidas en la interacción cotidiana de su trabajo docente, juegan o ajustan su intervención entre las necesidades de los niños y las exigencias institucionales. Son los niños quienes los hacen confrontar sus certezas: «Subestimé a los niños, no imaginé que sus ejemplos fueran tan vastos; pedí a los niños que explicaran a sus compañeros la consigna, sólo así captaron lo que yo trataba de explicarles...» (DIAS).

Es posible ubicar las concepciones de aprendizaje en las que transitan dentro de un *continuum* en el que reelaboran su estilo pedagógico. Por un lado, los condicionantes externos los circunscriben en un patrón definido como «dar la clase», que puede ser leído en expresiones como: «les dije, les di las instrucciones, les estuve explicando varias veces, comprobé que...». Por otro, en los interjuegos entre cumplir con las prescripciones curriculares o responder a las observaciones de tutores y asesores; el ejemplo o la reiteración de ejercicios «para facilitar la comprensión» son las respuestas más

22. La escolástica en el sentido de la formación dentro de espacios académicos institucionalizados para recrear la realidad pretendiendo transformarla pero alejados de ésta (Bourdieu, 1999).

recurrentes. Seguir modelos les confiere seguridad. Entre las pautas documentadas destacan aquellas que parten del supuesto de consolidar los aprendizajes logrados en las sesiones de clase:

Reparar ejercicios de tarea para que no se les olvide; repasar de tarea la división porque la olvidan con facilidad; trabajar con la guía; para aprender es necesario la práctica continua de la resolución de problemas... que deben practicarlos mucho o bien los problemas de razonamiento para despertar la agilidad mental de los niños y encauzarlos para iniciar la división (DIAS).

La centralidad del contenido se expresa en la preocupación por la continuidad: «El contenido que no se alcanza a ver se pospone para el siguiente día o se encarga de tarea; cuando la clase queda inconclusa porque se suspendió para dar lugar a las clases especiales, se retoma otro día o se correlacionan contenidos para ahorrar tiempo» (DIAS).

Controlar o evaluar la apropiación de los contenidos supone la expresión concreta o la resolución de secuencias y ejercicios en cuadernos, guías, laboratorios y/o libros del alumno. La similitud de los «ejercicios» de la lección realizados supone una estrategia para que los niños se apropien, lleguen a generalizar o simplemente reproduzcan la información requerida por los distintos formatos de la evaluación.

En este proceso valoran la necesidad de mantener el control del grupo para desarrollar los contenidos con formas diversas: hablar con los alumnos indisciplinados, dejarlos sin recreo o llamar a sus padres para informarles de su comportamiento, pero también cuando sus tutores les proponen sugerencias para controlar la indisciplina y son ellos quienes los amonestan.

Centrar la atención de los niños es requisito y fin de la intervención docente para lo cual han construido recursos que van desde resolver colectivamente actividades o ejercicios propuestos con apoyo del pizarrón o diseñar materiales «llamativos» que requieren el trabajo en equipo y la actividad lúdica o experimental.

En las secuencias didácticas documentadas se expresan las lógicas de las relaciones y los saberes compartidos o ajustados entre tutores y profesores-estudiantes. Con fines analíticos en los registros se identificaron algunas acciones recurrentes realizadas al inicio o al final de la jornada escolar como: pasar lista, revisar o encargar tareas sobre los contenidos del día para afianzarlos o porque el tiempo no permitió abordarlos; iniciar la jornada con la lectura y los comentarios del diario del alumno, entre otras. Cabe señalar que en esta parte del texto planteamos los recortes sintéticos que hicieron los profesores en formación en sus diarios de trabajo. En su mayoría constituyen enunciaciones y descripciones breves sobre las actividades realizadas y los efectos obtenidos.

Una estrategia recurrente es utilizar preguntas o cuestionamientos y/o preguntas generadoras para motivar a los alumnos, conocer lo que saben de un contenido o recordar lo que ya revisaron en otra sesión, por lo general la de un día anterior: «¿Recuerdan lo que vimos...?» (DIAS). En el primer ciclo se recurre mucho a la iluminación de figuras, al canto o a los ejercicios que forman parte de las actividades que permiten motivar a sus alumnos.

Aun cuando se trata de descripciones crípticas, en los registros se identificaron tres tipos de secuencias didácticas que para fines analíticos hemos clasificado en estrategias tradicionales, modelizadas o emergentes. Las secuencias didácticas tradicionales remiten a las acciones de los profesores-estudiantes que centran la lección en la explicación y la resolución de ejercicios de los libros de texto o de la guía didáctica, o bien, en la resolución de problemas en el pizarrón para que los alumnos los copien y los resuelvan en sus cuadernos, o en la lectura del libro para contestar preguntas y/o comentar las respuestas con los compañeros. Se denominan tradicionales porque son secuencias o acciones que han sido transmitidas o aprendidas generacionalmente y han pasado a formar parte de la cultura institucional. En ocasiones constituyen una sola acción como leer o realizar mecanizaciones y tienen como finalidad liberar el tiempo de los docentes y permitirles realizar otras actividades dentro o fuera del salón o, en algunos casos, reforzar o afianzar los contenidos considerados importantes para fines de evaluación.

Por ejemplo, en el segundo grado para la comprensión de lectura en la asignatura de Español: «contestar una página del libro debido a que hacia tiempo que no lo utilizaban» o «recordar las travesuras que hizo el viento con cada personaje y responder las actividades del libro». En Matemáticas: «explicar el procedimiento de resolución de problemas, y copiar y resolver problemas». En Educación artística, en el contenido de tradiciones y costumbres, se les solicita a los alumnos que recuerden la fecha que más les gusta, se lee el libro en la página correspondiente, se registra y se dibuja, o bien se resuelven los ejercicios de la guía.

Ejemplos del 5.º grado en la asignatura de Matemáticas: repasar las proporciones o números romanos mediante ejercicios. En Español se trata el tema: «la forma en que nos afecta la basura», lectura del libro en las páginas correspondientes y contestar las preguntas; en Historia se realizan preguntas sobre el tema de Grecia y se resuelve cuestionario. En Civismo el tema «La Justicia»: comentarios al respecto, lectura y resolución del cuestionario.

Por otra parte, las estrategias modelizadas integran secuencias de acciones didácticas que tienen como referente los modelos propuestos o sugeridos por los ficheros de Español o Matemáticas y/o las secuencias de los contenidos en los libros de texto del alumno, introducidas sin más finalidad que contestar o resolver ejercicios.

Algunos ejemplos de secuencias didácticas modelizadas que se documentaron en los registros de segundo año para la asignatura de Matemáticas son: solicitar que los alumnos sacaran de los mangos sus tarjetas recortadas de tarea; recordar las unidades, decenas y centenas; mencionar unidades, decenas y centenas para que las formaran en las tarjetas, completaran una tabla y contestaran la página 29 del libro de texto. Conocimiento del medio: preguntarles a los alumnos sobre los animales que viven en la tierra, lectura por equipos de la página del libro; entregarles tarjetas en blanco para que dibujaran un animal terrestre en una cara y la información sobre sus características en la otra; para finalizar, contestar las actividades en las páginas del libro integrado.

Algunas de las secuencias didácticas modelizadas de 5.º grado remiten a: preguntarles a los alumnos sobre platillos extraños o desagradables; leer en voz alta la lección «Un platillo extraño»; buscar palabras desconocidas en el diccionario; dinámica «Busca a tu pareja» para formar equipos con cuatro integrantes; organizar el mobiliario para elegir un platillo y describirlo por equipos en los cuadernos, además de exponer sus descripciones al grupo. En Matemáticas, la ficha 36 con el tema: Suma y resta con notación decimal. El propósito es resolver algunos problemas con decimales. Preguntarles a los alumnos si tienen ganas de saltar en el salón; realizar competencias de saltos; pegar una cinta de 2 metros. Cada alumno da tres saltos; registrar los saltos en el cuaderno y realizar sumas con punto decimal para saber quien saltó más y quién menos.

Las estrategias emergentes remiten a las acciones centradas en el proceso de aprendizaje de los alumnos que se inscriben en alguna relación de contexto y que fueron utilizadas introduciendo alguna variante a las lecciones diseñadas. Por lo regular, al implementar este tipo de actividades didácticas los profesores advierten que llevan demasiado tiempo y ocupan el que destinarían para otras asignaturas durante la jornada escolar. Español: comentar con los alumnos sus propósitos de año nuevo; elaborar representaciones gráficas de los propósitos que se hacen para el año; con las producciones de los alumnos elaborar un *collage* para publicarlo en la escuela. Educación artística: cuestionar a los alumnos sobre las tradiciones que hay en el país; investigar sobre la tradición que más les gusta y pedirles que expliquen por qué les agrada.

En la descripción de las secuencias didácticas se percibe el esfuerzo realizado por los profesores-estudiantes para justificarlas y fundamentar su elección empleando citas de textos revisados en su proceso formativo. La intención se inscribe en la exigencia normativa de mostrar (cuando los diarios sean revisados por el asesor de la Normal) que incorporaron elementos teóricos que guían y orientan sus interacciones cotidianas. Algunos retoman

los fundamentos de los enfoques de las asignaturas contenidas en los planes y programas de estudio. Sin embargo, las descripciones dan cuenta del proceso de reelaboración permanente entre los saberes construidos en su formación académica, las expectativas institucionales y el redescubrimiento de las necesidades y características de sus alumnos.

Lo que no me gustó de la clase fue el tiempo, ya que los niños se tardaron en realizar la ficha de trabajo, pero es que en realidad estaban interesados y probando sus hipótesis. Quizá es uno de los principales retos que no he superado. Documentarme más sería bueno para mejorar las estrategias de enseñanza y que así el tiempo no fuera un factor que impidiera el desarrollo de la clase. Mayor control del grupo en la disciplina, las interrupciones constantes quitan tiempo y acortan el sentido de la clase (DIAS).

La lógica de la práctica docente en el campo desborda su formación escolástica idealizada; la incorporación de elementos teóricos a su actividad práctica les permite reconfigurar su intervención pedagógica. Los saberes puestos en juego remiten a un *continuum* en el que normalizan, problematizan o reelaboran sus intervenciones conforme a las pautas que regulan las expectativas institucionales representadas por sus tutores, el redescubrimiento de las características de sus alumnos y su formación académica.

El tiempo escolar²³ y los límites de la intervención pedagógica

Entre las condiciones que acotan su trabajo, distinguen como parte de lo establecido por las autoridades o por la dinámica propia de las escuelas las que se refieren a la hora de entrada, la del recreo y la de la salida, las cuales marcan ritmos en la jornada diaria. Como objeto de los saberes que la experiencia conforma éstas forman parte de las obligaciones y normas entre las que queda acotado su trabajo. Alrededor de estos ejes se definen los tiempos de relación entre maestros y alumnos, pero también entre maestros, alumnos y padres. Para éstos últimos, algunas escuelas han establecido reglas sobre el acceso, la permanencia y la participación. Condiciones del trabajo docente, como lo registran los profesores en formación, aparecen como incuestionables aún en las reflexiones sobre lo que implican para ellos: la planeación, la preparación del material y el trabajo específico con los niños.

23. El tiempo escolar como condición estructurante de sus intervenciones pedagógicas. Para algunos era la preocupación central antes de iniciar la jornada de prácticas: suspensión de la práctica; no completar con el tiempo; que sea necesario para trabajar de acuerdo a las necesidades del niño y para cada asignatura; perderlo. Véase, Saberes necesarios: la condición del éxito, en el primer apartado.

El tiempo escolar real para los profesores-estudiantes queda definido entre la programación general y el tiempo específico para las «clases especiales» (restringido a 90 o 110 minutos, tres días a la semana en algunos casos). La programación de actividades para cada asignatura se ajusta y se deja en suspenso mientras se realiza la otra, la especial, de lo que puede dar una idea la siguiente programación:

Inglés: lunes, 8:50-9:40; miércoles, 11:50-12:10; viernes, 8:00-8:50
Educación física: lunes, 11:50-12:10; jueves 8:00-8:50

Aunque en otros diarios no se precisan las agendas, las descripciones del trabajo de la maestra de grupo y las referencias al trabajo propio advierten que, a un horario similar al planteado habría que añadir que en otras escuelas hay maestros de Educación artística y/o de Computación.

Las condiciones de trabajo de los especialistas, según las describen los diarios, los sobreponen a las de los maestros de grupo, pues su tiempo está claramente delimitado y pueden disponer de él o ampliarlo, no admiten ser observados y sólo en los casos en lo que requieren colaboración aceptan al maestro de grupo.

Durante este día solamente de Español porque a las 9:30 hrs. fueron los bomberos, después Inglés y la última hora los niños trajeron cocas y fritos por encargo de la maestra, para convivir; únicamente de Español pues tuvieron Computación, hubo ensayo general para el desfile después del recreo y me retiré a las doce (DIAS).

Las actividades propuestas por el maestro de grupo son interrumpidas por la clase «especial». Mientras los especialistas están con los niños, los maestros de grupo realizan tareas aplazadas durante la jornada como revisar libros, cuadernos, tareas y ejercicios diversos. Los profesores-estudiantes han encontrado que pueden planear lo que llaman «la integración» con posibilidades de que se realice sólo en los días que no asistan los especialistas.

En la jornada escolar, el tiempo entrecruza las actividades en el aula con los ensayos generales para determinadas actividades o eventos, jornadas cívicas y honores a la bandera, campañas (bomberos, salud, ecología, etc.), convivios escolares (bienvenida del grupo) y sociales (cumpleaños, casamiento de una maestra), preparación y realización de conmemoraciones y eventos diversos (altar de muertos, mimos, desfile del jardín de niños, etc.).

Una forma de desplazamiento de la actividad en el aula es la ocupación del espacio para reuniones organizadas por los especialistas para informar a los padres, las juntas de maestros con padres de familia, las reuniones emergentes por «accidentes escolares», la presentación de directivos, la entrega de documentación estadística y recepción de materiales, etcétera.

En el espacio concreto del aula, los ensayos y las evaluaciones realizadas por la maestra del grupo²⁴ aplazaron la programación de la profesora-estudiante: «La tutora me solicitó tiempo para aplicar actividades de división antes del examen de Matemáticas; la maestra dedicó la mañana a preparar el examen de diagnóstico; antes del examen de conocimiento del medio; la maestra dio un repaso porque no habían preparado ese...» (DIAS).

Otras acciones que desplazan la actividad en el aula son las campañas, como las de vacunación, examen de la vista, que los niños recojan botellas de plástico del patio para reciclar o, en otras escuelas, esperar a la entrada o terminar antes de la hora del recreo por los niños que van «a desayunar».

También hay desplazamiento por atención a madres que son citadas o que van por iniciativa propia a preguntar por sus hijos o a ofrecer colaboración. Hay aplazamientos o suspensiones por ausentismo de niños (por el clima) o de maestros (por motivos y compromisos diversos).

La salida fue a las 10:30, sólo di una clase porque había poquitos niños, hacía mucho aire; tenía programado salir al patio, pero como hacía mucho frío, salimos y nos volvimos a meter (DIAS).

El tiempo como condición que estructura sus intervenciones pedagógicas en el desarrollo del currículum requiere ser considerado para anticipar acciones que permitan optimizarlo mediante alternativas que hagan frente a las contingencias que se presentan en la vida de las escuelas. Si bien existían desde antes del período de prácticas, entre los profesores-practicantes las representaciones compartidas sobre el tiempo limitado del que podrían disponer para realizar sus actividades pedagógicas cuando están al frente del grupo, son documentadas como un factor importante que les permite poner en práctica los aprendizajes obtenidos en la Normal, así como demostrarles a los demás (tutor, asesores normalistas, directivos, etc.) que pueden hacer un uso racional del tiempo.

Los profesores-estudiantes enfrentan la responsabilidad de actuar tomando iniciativas que sean pertinentes con las que observaron al inicio de la jornada de prácticas:

Hoy no asistió la tutora, por lo que me hice cargo del grupo, les puse diversas actividades como las que venía observando en los días anteriores; como no vino la maestra, empecé con el dictado, les dije a los niños que numeraran los renglones del 1 al 5 para escribir palabras que empiecen con «e», tal como la tutora lo hizo con dictados de palabras (DIAS).

24. Del 3 al 5 de noviembre de 2004, por exámenes de diagnóstico (sin registro de actividades) estuvieron dedicados solamente a esto.

Por otra parte, entre los límites de las programaciones para concretar el currículo acotado por la diversidad de actividades y tareas promovidas, reflexionan sobre la forma de optimizar el tiempo y las estrategias para ajustar su intervención pedagógica con o sin el acompañamiento del tutor, puesto que el ritmo y el avance son evaluados como muestra de sus competencias profesionales.

Después nos dimos cuenta de que hay factores que influyen, e incluso influyeron, en el desempeño del trabajo docente como pueden ser clases especiales como Inglés; a lo mejor los niños pueden tener clases de Educación física, entonces teníamos que respetar ese horario que de alguna manera afecta las intenciones de lo que teníamos pensado llevar a cabo (GD26/04/05).

Implica tener que organizar por ejemplo la planeación. Que si voy a hacer manipulación y la voy a dar tal día. ¡No!, porque tengo Inglés y luego Educación física y se va a dar otra cosa, y el recreo... entonces la voy a cambiar para tal día esa planeación y tal día la pongo, no sé, clases más cortas y los niños tienen un horario, decirles a los niños: ¿Saben qué?, mañana tráiganse los libros tal, tal, tal, ¿Por qué, maestra? Porque queremos avanzar, entre otras cosas, vamos atrasados en esto... entonces nos encontramos que suponiendo, cambiamos la planeación para el viernes... el viernes también es presión porque llegan los de salud, que los dientes, a que les den flúor, o deciden salir temprano porque los maestros tienen junta. Entonces sí, de ésta no nos salvamos. ¡Vaya de estas interrupciones entre la semana! (GD280405).

Las condiciones de trabajo y la dinámica organizativa, asumidos como algo determinado, normalizan la necesidad de ajustes en sus planeaciones y reducción del tiempo dedicado a las asignaturas, de tal manera que puedan distribuir las en el tiempo disponible. Se dan cuenta de que compartir el tiempo implica reestructurar lo previsto, adaptarlo a las condiciones del contexto y prever la manera de dar continuidad y avanzar en la programación de los contenidos de aprendizaje. Las didácticas desplazan al niño, situando programación y contenido por encima de las intenciones pedagógicas.

Cuando problematizaron las condiciones de realización de las prácticas, lo hicieron en términos de necesidad personal y de sus habilidades o estrategias para usar adecuadamente el tiempo e improvisar, por lo que en las eventualidades se pueden introducir actividades para «ponerse al corriente».

Bueno ya ven que a los niños por ejemplo, la clase de Educación física les gusta mucho. En el horario yo tenía después de la clase de Educación física la asignatura de Historia, un poquito complicada para cuarto grado; el maestro ponía a los niños en Educación física a correr, a jugar, estaban inquietos. Esto afectó en Historia porque necesitas tener más la atención de los niños. Entonces ellos andaban todavía inquietos que no se les pasaba todo el ajeteo que tenían allá afuera. Entonces tuve que modificar, en vez de que His-

toría fuera la última, en vez de 12:00 a 12:45 o 13:00, la programé en la mañana antes del recreo y para después Educación física, alguna actividad de Matemáticas, algún tipo de problema... porque a veces era lectura y ya andaban cansados... entonces tuve que cambiar el horario (GD26/04/05).

Es cuestión a veces de tener habilidades de improvisar, porque si vamos atrasados en algunas clases, resulta que un día no va el de Inglés, que no avisó. Nosotros en ese momento aprovechamos y recorremos las clases, las que tengamos atrasadas, y ahí le damos. Aprovechamos para ponernos al corriente, hay momentos de que perdemos clases, sino también hay momentos en que no va la de Inglés o el de Educación física. También nos sirve de alguna manera que las clases especiales a veces no se den, o la de Computación... (GD28/04/05).

Compartir el tiempo de la jornada escolar con otros genera múltiples necesidades y exigencias: redistribuir el tiempo de las asignaturas, reubicar los horarios de actividades, adecuarlos al interés y disposición de los niños, aprovechar el espacio que dejan los especialistas, hacer integraciones curriculares. En esta sujeción a las demarcaciones, la individualización de las prácticas se acentúa, no sólo con respecto a cómo resolver la imposición del ritmo en cada salón de clase sino con su lugar en la escuela. En el aula, significan la capacidad de optimizar el tiempo, las habilidades para improvisar o diseñar estrategias para enfrentar lo previsto o imprevisto en la jornada diaria; respecto de su lugar en la escuela, declaran su marginalidad en la producción de las reglas y las decisiones.

Una posibilidad encontrada para la programación conjunta reduce los riesgos de improvisar de modo que hubo quienes, siguiendo las pautas en que decide el tutor, acordaron con algunos de los especialistas «desarrollar los contenidos» de común acuerdo. Las iniciativas de los intercambios, sin embargo, son circunstanciales:

La maestra de Inglés, ella se muestra muy trabajadora, muy participativa en las actividades. Siempre anda preguntando por los niños, en que actividades van para poner ella y no ir tan distanciada, tan diferente, con cosas que no tienen nada que ver. Pero la de artística... se mostró así por el conflicto, por cuestiones de que no daba clase o las clases que daba eran improvisadas... Después de un conflicto que surgió, porque los maestros se quejaron de que no daba clases, empezó a planear (GD28/04/05).

En cada escuela los profesores-estudiantes crearon maneras diferentes para resolver en lo inmediato las complicaciones generadas por la diversidad de programas, proyectos y tareas. Enfrentaron en la individualidad la problemática de compartir el tiempo con otros profesores, reubicaron el trabajo de las asignaturas en el horario que consideraron pertinente, recurrieron a la integración de contenidos que permitieran avanzar en la planeación,

o bien compartieron con los profesores especialistas los contenidos curriculares. Sus estrategias emergentes conllevaban el fin de cumplir con los contenidos, objetivados al margen de la relación pedagógica; es decir, se trataba de «enseñar contenidos» redefiniendo los propósitos del aprendizaje para los niños. Como responsables de lo que sucede en el salón de clases, las estrategias emergentes o adaptativas les permiten cumplir respecto de lo que serán evaluados: avance programático y exámenes de contenido.

Los acompañamientos

Los compromisos del profesor-estudiante con su tutor se explicitan en el traspaso del encargo institucional sobre los contenidos de cada una de las asignaturas que deberá abordar durante el período de prácticas; se supone que en torno a éstos pondrán en juego los conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades adquiridos en su proceso formativo, y desarrollarán otros por medio de la experiencia sobre los que se espera reflexionen en forma sistemática como base de las acciones dirigidas a mejorar continuamente sus competencias profesionales.²⁵

Lo que está en juego es la capacidad del profesor-estudiante para tomar la iniciativa y organizar los contenidos, de tal manera que desarrolle el currículum en los tiempos previstos por la institución, pero también su aptitud para construir una relación de confianza y comunicación con su tutor.²⁶

Generalmente, cada vez que vamos a empezar las prácticas preguntamos los contenidos y nos dicen: «Desde aquí»; o sea, ve a partir de aquí tal asignatura. Y a partir de ahí tomas según la organización... También depende de

25. Algunos de los propósitos del Seminario de Análisis de la Práctica Docente I y II para el 7.º y 8.º semestres (SEP, 2004, pág.10).

26. El estudio multicases realizado por Ángel Pérez Gómez *et. al.* (1999, págs. 636-660) en ocho facultades de educación en Andalucía, España, tuvo como propósito conocer la manera en que influyen los programas de prácticas sobre el pensamiento, intereses y comportamientos pedagógicos de los futuros docentes. No obstante que se realizó en otro contexto y en otra cultura, comparte algunos patrones con la presente investigación: el relacionado con el carácter evaluador de los tutores sobre los aprendizajes de los profesores-practicantes, la inseguridad respecto al dominio de un medio complejo y extraño, el temor a que no sean reconocidos como docentes, la dificultad para confrontar la formación recibida y lo que observan en las prácticas, la limitación de utilizar el pensamiento reflexivo que les permita contrastar lo que observan con la formación recibida. En las relaciones que establecen los futuros docentes con sus tutores tienden a establecer finalidades adaptativas o, como lo denomina Lacey (1975), de «conformidad estratégica» (citado por Pérez Gómez) a la cultura institucional que les impone prescripciones, normas, costumbres, formas de relación y expectativas institucionales que tienen que aprender y asumir si quieren sobrevivir con éxito al periodo de practicas.

cada tutor porque platicando con la maestra, yo le he propuesto, le digo: «En esta asignatura lo estoy manejando así», es cuestión de comunicación y confianza (GD26/04/05).

También es cuestión de comunicación y personalidad... porque bueno, la iniciativa es de nosotros. Por ejemplo, la maestra que nos tocó a nosotros, es muy difícil y había ocasiones que decía: «¿Necesitas dar tu clase?» Sí, o hay ocasiones en que nos dice, «estoy viendo esto», tú sabes cómo, si planeas para el salón o una actividad fuera aunque no sea toda la clase, pero creo que es cuestión de iniciativa. Alguien tiene que tomarla (GD26/04/05).

El encargo institucional para desarrollar los contenidos de aprendizaje constituye uno de los elementos centrales en el desarrollo del currículo durante el período de prácticas, de ahí que el acompañamiento del tutor sea visto también como soporte de las decisiones e iniciativas de los practicantes. Por una parte está la comunicación y confianza que se establezcan entre tutores y aprendices, la iniciativa que puedan mostrar los profesores-estudiantes y los modos de llevarla a la práctica, y por otro, la presencia o ausencia del tutor desde la cual verificar o evaluar el desempeño y los resultados. La presencia del tutor observando, interviniendo, sugiriendo, ordenando, interrumpiendo y desplazando la actividad del practicante marca la ruta y los límites de lo aceptable, de cuya sujeción los liberan provisoriamente la seguridad de sí mismos o la atención a los niños.

La maestra no se mete en mi clase y no interrumpe pero si no está me siento más dueña, más de que es mi grupo, o sea más confianza (GD28/04/05).

Yo con la maestra, desde que llegué establecí buen clima y confianza. Entonces la maestra desde que llegué me dejó y me dijo que era mi grupo y que podía realizar las actividades como yo las quisiera, pero que los niños avanzarían... varias sugerencias. Al momento de que terminan las clases, hay ocasiones que me dice: «Mira, ¿qué te parece si lo hacemos así o le cambiamos esto?». Nunca me refiere el tiempo, ni me cambia actividades (GD28/04/05).

Yo, también, porque es que al menos yo tengo un grupo demasiado participativo. Siempre me extiendo más del tiempo planeado, entonces ella, como que con la mirada, «¡córtale o pasa a la que sigue!» Cuando ella no está me explayo en mi clase. La doy como yo quiero. Yo la traigo planeada y en ocasiones me paso por decir quince minutos, pero me salió la clase como yo la quería o al menos estaba previsto. Porque no siempre te sale como tú quieres... Tengo unos niños más atrasados que el resto del grupo, entonces yo les participo a ellos... y la maestra: «Es que no te quedes con ellos, dales a todos». Entonces hay cosas que no deja hacer y que yo considero que están bien (GD26/04/05).

A mí me sucedió un caso muy particular en el que experimenté los dos, se me dio libertad y a la vez no. La maestra es del tercer año y me dijo: «El grupo es tuyo». Entonces yo llegaba y daba las clases y me interrumpía cons-

tantemente porque no aceptaba que el grupo estuviera poniendo atención a otra maestra que no fuera ella. Entonces ella experimentó un desplazamiento y no lo quiso aceptar, al grado de que ella se enteraba de lo que yo hacía preguntándoles a los niños. Cuando venían los padres de familia, no me dejaba actuar porque siente que el grupo es de ella. Ella es la dueña y señora del grupo. Cuando me da la oportunidad de hablar con los padres de familia me calla y me hace a un lado, y entonces los padres de familia se dan cuenta, los niños se dan cuenta... entonces lo que yo hago es dejar las cosas que vayan saliendo: yo estoy dando clases y ella no me deja continuar... pues así lo dejo, y en cuanto a los padres, al que guste acercarse a mí, yo le doy un comentario de su hijo. Bueno, yo actúo conforme a las limitantes... porque me van limitando en lugar de ayudar (GD28/04/05).

En la identificación de la presencia física de los tutores como los encargados de indicar qué es pertinente o no, codifican y decodifican las señales de aceptación: una simple mirada indica la supervisión constante; una palabra diferencia entre lo realizado, lo valioso y lo pertinente; una recomendación aparece como una orden para modificar sus intervenciones. La mirada como táctica para regular la libertad conferida y la confianza creada en la relación es del mismo modo ordenamiento e imposición de lo que consideran valioso por realizar y esperan de los aprendices en las relaciones enseñanza-aprendizaje. Las intervenciones de los tutores se constituyen en reguladoras del deber ser en el ejercicio de la docencia. Los aprendices de maestros llegan a considerar valiosas o a cuestionar estas intervenciones, pero en ambos casos saben que quienes no ajusten su actuación a las expectativas del tutor se exponen a que los hagan a un lado, los «callen»; es decir, a la desaprobación y a la desautorización. Ante el temor de ser desaprobados y perder el estatus de docente, como lo evidencia el último testimonio, el profesor practicante implementa estrategias adaptativas o de supervivencia, restringiendo o reconociendo los límites que su tutor le impone a sus actuaciones.

En los acompañamientos, algunos profesores-practicantes observaron en sus tutores recursos que les confirman la legitimidad de las exigencias formativas de la escuela Normal como competencias por desarrollar: relacionar los contenidos de aprendizaje con la experiencia del niño, reconocer las características de los alumnos, observar a los alumnos para organizar al grupo, establecer relaciones de afecto con los niños, el dominio de los contenidos y su enfoque para organizar las secuencias didácticas, el uso del tiempo, y el establecimiento de relaciones con los padres de familia.

A mí me pareció valioso desde el principio... sacarle provecho a las experiencia que ha vivido el niño, porque siempre trata de relacionar los contenidos con las cosas de la vida diaria y eso hace que al niño se le quede más grabado... (GD26/04/05).

Bueno, algo que a mí me gustó al principio, fue que me di cuenta que la maestra conocía muy bien a los alumnos a pesar de que tenía poco tiempo de trabajar con ellos... entonces yo me di cuenta que para conocerlos, ella los observaba mucho, me decía: «Ya viste cómo, ¡fíjate cómo!», o sea platicar con ellos. Ya después en las demás prácticas fue lo que yo empecé a hacer... cómo organizar al grupo, cómo sentarlos... (GD26/04/05).

Yo compartí la experiencia de dos maestros, porque me cambiaron de grupo. Tuve la oportunidad de observarlos. Indiscutiblemente me quedaría con el primero, era un maestro para mí modelo... de los que cuando nosotros vemos en nuestros textos de los maestros que llegan con una sonrisa a pesar de tener problemas, era de esos. Yo aprendí de él. Les hablaba a los niños de amiguito... era de cuarto y los niños lo obedecían... (GD28/04/05).

Una clase que no pude dar yo, ella me dijo: «Necesitas actuar ante el grupo». Se metió e hizo la actividad y salió muy bien. Ella me dijo: «¿Me permiten? ¿Me llevan? ¿Me dan permiso de ir al mercado?» y ella empezó a comprar objetos delante de los niños; entonces, los niños ya participaron y desarrollaron la actividad... (GD28/04/05).

Yo le comenté: «¿Sabe qué, profe? Voy a estar trabajando con la asignatura de Historia, porque es de lo que voy a hacer mi examen recepcional». Entonces no establecía lo que viene en cada período de la historia de México, cuáles temas iban a estar en ese período, y yo: «Oye, está bien así profe, porque ellos saben en qué consisten, qué lecciones van a abarcar en ese período histórico», aparte le hice preguntas sobre el enfoque... (GD26/04/05).

En mi caso hay ocasiones en las que me agiliza el tiempo, es muy comprometida con el grupo; o sea, ella realmente trabaja. He aprendido mucho de ella. Cuando empezamos el ciclo escolar dijo: «Mira, We. Tú vas a estar aquí todo el ciclo, quiero que cuando vengas no se note en los cuadernos, ni mi tiempo y luego tu tiempo, y luego mi tiempo, yo te encargo un proyecto, un trabajo permanente todo el año». Con esas palabras me comprometió más a trabajar a su ritmo... y para mí es un reto. Y sí estoy aprendiendo mucho, porque ella siempre está ahí, nunca me deja sola... (GD28/04/05).

Yo al principio... mi inquietud era cómo es que me iba a comunicar con los papás, cómo me los iba a ganar... entonces observé la primera junta... al principio ella me decía qué hacer... (GD26/04/05).

Los saberes valorados por los profesores-practicantes remiten a una preocupación por el dominio de los contenidos, la apropiación de los enfoques para la enseñanza de las asignaturas, las estrategias de aprendizaje, el uso del tiempo, la organización del grupo y el manejo de relaciones interpersonales. En la práctica, buscan recursos técnicos para solucionar problemas prácticos. El tutor se asume como el modelo que muestra las destrezas prácticas acuñadas en su experiencia y que el profesor-practicante puede aprender reproduciéndolas. En estas formas de acompañamiento apuestan por una socialización laboral de las destrezas y habilidades que «deben poseer» para

desempeñarse en el oficio. La reflexión sobre lo que sucede en la práctica y sobre sus consecuencias en la formación es excluida y desplazada como ejercicio para la escuela Normal. Las estrategias adaptativas que reproducen los modelos legitimados en las escuelas resultan significativas, en tanto que reducen las tensiones entre aprendices y tutores, y resuelven en lo inmediato los conflictos respecto de la concreción de actividades en el tiempo límite.

En esta lógica, encontraron significativas y sugerentes algunas prácticas observadas en los tutores que se relacionan con las rutinas para preparar a los alumnos para contestar los exámenes, desplazar los procedimientos para resolver problemas hacia la mecanización por lo rápido que pueden hacerse y marcar el ritmo de avance lección por lección. En estas prácticas encuentran principios para redefinir las acciones realizadas con los niños y aquellas para sí mismos con el propósito de acercarse al modelo que se configura en las tramas institucionales. Para ellos no basta que el tutor se encuentre físicamente en el aula, sino que los apoye en las dudas que se generan durante el desarrollo del currículum.

En mi caso fue nada más lo que ponía la maestra, nada más les ponía ejercicios de la guía o que se le ocurrían en el momento. Yo creo que no es así por experiencia o por falta de creatividad, pero supuestamente estoy encaminando nada más a presentar el examen. No tanto para ver si aprendieron o no, porque a fin de cuentas los ejercicios los revisaba yo... (GD28/04/05).

Yo me he fijado las veces que regreso a la Normal y veo los cuadernos de los niños en cuanto a Matemáticas, yo trato mucho de ver los procedimientos. Entonces me voy mucho a los problemas de razonamiento y vamos a ver diversas maneras. Por ejemplo, ahora que estamos entrando con la división, las diversas maneras de reparto. En cambio la maestra, yo me he fijado que se va más a lo que es lo rápido, y entonces yo me percaté que estuve dejando de lado las tablas de multiplicar y la maestra las retomó ahora que yo no estaba, entonces yo le dije a la maestra por qué estaban haciendo las tablas y me dijo: «Sí hija, porque quieras que no, son importantes, no las tenemos que dejar de ladito», y yo ¡ ah!, bueno. Y dijo: «Cuando vengas el lunes, ahí te las encargo». En lo personal por irme a los procedimientos a veces me olvido de cosas básicas. En Español que los elementos y la forma y que esto, la maestra lo retoma. Inclusive es lo que yo he tomado mucho de ella, que yo dejo detalles que son importantes y que no debo dejar de lado por basarme nada más en procedimientos... (GD28/04/05).

A mí me pasó, cuando llegué me dice el director: «No vino la tutora, tú tienes que aplicar», no sé... cierto examen o así. Yo he tenido de cierta manera, no del todo, que aprender sola; o sea, sin que ella me esté diciendo a mí. Y así llega y me dice: «Ayer no pude venir porque se me hizo tarde... ¿Qué hiciste?» Apliqué el examen. «¡Ah! Está bien.» Ni siquiera me pregunta si hubo contratiempo o algo del día. No, como que ella va y «tú sabes lo que haces» y si se puede, verdad... Me vengo a la Normal y me dice la lección 14,

por ejemplo, entonces ella tiene que abarcar a la 16; entonces, yo cuando llego me doy cuenta de que los niños están donde los dejé: en la lección 14, no avanzaron... (GD28/04/05).

Aparte, una buena tutoría no es que el maestro esté siempre, a mí me ha tocado que la maestra está ahí todo el tiempo, pero se la pasa tejiendo. A fin de cuentas lo que nosotros necesitamos es gente que nos apoye. Me disgusta mucho que la maestra me diga: «No... pues... vas bien». O sea, puedo tener muchas dudas y le pregunto cómo voy. «No, pues... ¡bien!» (GD28/04/05).

Los saberes construidos desde la exterioridad en las relaciones de acompañamiento entre tutores y profesores-estudiantes son significativos para cada uno desde posiciones distintas. Cada tutor ha definido un «estilo» diferente para enseñar a sus alumnos, que para los profesores en formación representa el puente entre lo que aprendieron en la Normal y lo que habrán de llegar a ser. Entre el análisis de los procedimientos que utilizan los alumnos para resolver problemas y las rutinas de los tutores para que los niños aprendan (en forma rápida mediante la memorización), entre la realización pedagógicamente orientada o preparar a los niños para el examen, entre buscar estrategias de aprendizaje o avanzar en los contenidos siguiendo las lecciones de los libros de texto (como trámite y única opción), se producen cuestionamientos que hablan de los distanciamientos desde los cuales los profesores-practicantes desestructuran certezas y alimentan las disposiciones hacia prácticas reflexivas. Sin embargo, en la sujeción a las condiciones institucionales y la dependencia a las autorizaciones, la reflexión sobre las pautas de actuación encontradas se cierra a la autovaloración a través de la que buscan mejorar continuamente sus competencias profesionales y se instala la adaptación a las prácticas que resuelven las exigencias formales y las situaciones que se presentan en las aulas.

Sobre las maneras de proceder en las relaciones de enseñanza-aprendizaje o en la organización de las actividades escolares se ajustan a la visión del tutor sobre la pertinencia, con base en las expectativas institucionales. En la apropiación de los saberes profesionales, el contraste con los aprendizajes construidos durante su formación académica y la acción pedagógica que realizan se difumina al describir lo que a su juicio es importante incorporar para que sus intervenciones sean valoradas. Contra la reflexión crítica, buscan guías prácticas que los apoyen durante el período de prácticas y, en esta lógica, la experiencia del tutor se erige como fuente de conocimiento a la que hay que ajustarse para llegar a ser docente.

Pero esto no representa una situación generalizada, pues otra de las situaciones registradas por los profesores-estudiantes fue la interrupción del acompañamiento tutorial, frente a lo cual otras representaciones son actualizadas y las pautas curriculares ajustarán los modelos en lecturas particulares

sobre lo que hay que saber y hacer. Frente a las expectativas²⁷ de los estudiantes, expresadas en vísperas de salir a su primera jornada de prácticas, que hablan de una relación de acompañamiento que los oriente, los apoye estratégicamente y valore su trabajo (y sus fortalezas y debilidades), el acompañamiento se interrumpe por razones diversas:

De carácter personal:

La maestra tuvo que ausentarse por un problema con su hija (9:45); la maestra salió porque tuvo una llamada; la maestra tenía cita con el doctor, llegó tarde y no tenía la clase preparada... (DIAS).

Por compromisos institucionales:

La maestra se retiró a acompañar al maestro de Educación física a unas competencias; la maestra llegó tarde, empezó a pesar y medir a los niños porque le estaban solicitando esos datos; la maestra estuvo ocupada entregando los paquetes escolares a cada grupo (DIAS).

Sin explicación:

A las 10:00 llegó la maestra del grupo; la maestra está constantemente fuera del salón; la maestra entra y sale, provoca desinterés (DIAS).

En esta ruptura del acompañamiento, los profesores-estudiantes aprenden sobre la dinámica escolar y la permisividad laboral. Faltas por diversos motivos, urgencias institucionales y requerimientos administrativos desplazan la presencia del profesor en el grupo.

Los aprendizajes durante el periodo de prácticas

En general, desde la perspectiva de los profesores-estudiantes, lo que encuentran en el contexto organizativo de las escuelas supone condiciones que facilitan u obstaculizan su incorporación, pero sobre todo, provocan deseo de permanecer o alertan el riesgo de llegar a contextos como los que enfrentaron. La cultura y las dinámicas institucionales producen formas de pensar la escuela. Una vez vivida la experiencia se desplaza la idealidad en la que situaron sus expectativas y van articulando reglas concretas que definen lo que es la escuela: si hay cabeza o no, si los profesores trabajan o no, si el ambiente es propicio o no. Así lo expresaron:

27. Véase el apartado anterior, Los tutores imaginados por los aprendices: empatía, desarrollo profesional y orientaciones didácticas.

En mi caso, siento que sería nadar contra la corriente, o sea sinceramente, porque bueno no existe control desde la cabeza. Por lo mismo los maestros también hacen lo que quieren.

En la escuela que estoy podría decir que el 50 % de maestros trabajan bien y el otro 50 % no. Considero que me apoyaría de los maestros que trabajan bien, porque de hecho yo lo hago. Mi tutora no es del nivel de los que trabajan bien; yo le pregunto a mi maestra y a ella le vale todo. Sinceramente, me apoyo mucho con los maestros titulares y mis otros compañeros practicantes, sobre todo con una maestra. Si le pregunto «Maestra, ¿cómo ve esta actividad?» Así... a pesar de que no es mi tutora; y ella como que sí siente... porque me ha dicho: «Oye Val, como que tú estás desamparada, ¿verdad?».

En mi caso, la escuela es una planta muy amplia, son quince maestros y no todos trabajan. Y sí hay algunos casos, una maestra que está completamente aislada, no trabaja o no participa en casi ninguna de las actividades... Bueno, yo en el caso, en cuanto a las maestras, se ve que tienen buen trabajo en el grupo. Lo que pasa aquí es que no les gusta trabajar en equipo... al momento de que ya salen, o sea dentro de su grupo son felices, que de ahí no las saquen y ellas ahí hacen lo que quieren y como quieren. Pero al momento de que el director plantea actividades a nivel escuela, ahí ellas dicen que no definitivamente, o sea que como que tienen sus grupitos particulares... lo que hacemos los sorprende porque tenemos relación con todas las maestras, cuando entre ellas mismas no se relacionan.

Pienso que no hay un buen ambiente de trabajo, tenemos la obligación de sacar al grupo adelante, no vamos a esperar a que todos los maestros trabajen muy bien. Pues si no hay un ambiente de trabajo, nosotros lo tenemos que hacer, tampoco vamos a esperar a que los maestros lo vayan a tener... a fin de cuentas, nosotros vamos a hacer lo que sabemos con el grupo. Si tenemos buen ambiente de trabajo y se da la oportunidad de que los maestros traten el asunto, pues que bien, si no, pues no... a pesar de todo debemos respetar nuestro papel como practicantes y hacer lo que el maestro quiera... Es una escuela en la que el director es una persona que promueve mucho el respeto entre compañeros, yo creo que es muy importante para que la escuela siga funcionando (GD28/04/05).

En las experiencias cotidianas en las distintas escuelas, los aprendices situaron a los profesores en una clasificación que define las posibilidades de estar en la escuela: profesores que trabajan y profesores que no trabajan; profesores que trabajan bien y profesores que no lo hacen; los que trabajan individualmente y los que trabajan en equipo; profesores que siguen las iniciativas del director y profesores que dicen «no». Cada contexto presenta una gestión particular y grupos de interés identificados que hacen visibles las relaciones de poder y las autoridades construidas o conferidas en la dinámica escolar. En cuanto a éstas fueron ajustando relaciones, observando y documentando los procesos que permitieran que sus intervenciones fueran

consideradas pertinentes, y acotando la práctica pedagógica con el grupo de alumnos que tuvieron a su cargo de acuerdo con las reglas locales.

En el trabajo docente reelaboran sus saberes adscribiéndose a los modelos propuestos implícitamente por la acción de los tutores y/o las orientaciones de los asesores como formas de enfrentar las exigencias institucionales. En ese proceso redescubren empíricamente los procesos de aprendizaje de los niños, enfrentan creativamente las necesidades que éstos conllevan y se replantean las exigencias institucionales, no sin que existan tensiones, contradicciones y sobreposiciones.

Es posible observar cómo sus intervenciones tienden a desbordar una formación académica idealizada que les exige la incorporación de elementos teóricos (que en el primer apartado algunos aseguraban que eran lo mejor que llevaban a las escuelas) para corroborarlos en la práctica (una forma de observar la teoría desde la dimensión instrumental), y cuando las estrategias se ponen en acción (tradicionales, modelizadas o emergentes) adquieren otros sentidos. En sus intervenciones reelaboran los saberes normalizándolos o problematizándolos conforme a las pautas que regulan las expectativas institucionales.

Por otra parte, está el compromiso asumido con los tutores de participar y avanzar en los contenidos de aprendizajes, así como en el cúmulo de actividades, programas y proyectos que se implementan en las escuelas, reconociendo los límites de autoridad impuestos a sus acciones mediante las que construyen sus competencias profesionales.²⁸ En estas relaciones, las competencias son definidas como acciones prácticas adquiridas mediante la negociación de significados en el contexto escolar que les permitieron sobrevivir con éxito en la vida cotidiana de las escuelas, en los intercambios tácitos para ajustar sus acciones a las expectativas de sus tutores. Esta acotación de las competencias que declaran y buscan, revela su posicionamiento como aprendices en las escuelas y su disposición a apoyar las propuestas de sus tutores y a aprender de ellos las destrezas y habilidades requeridas en la práctica de la profesión conforme a las expectativas institucionales.

28. Para Basil Bernstein (1998, pág. 70), el concepto de competencia aparece durante la década de los sesenta y los primeros años de los setenta en distintas disciplinas: lingüística (competencia lingüística con Chomsky), psicología (competencia cognitiva con Piaget), antropología social (competencia cultural con Lévi-Strauss), sociología (competencia de los miembros del grupo con Garfinkel) y sociolingüística (competencia comunicativa con Dell Hymes). Las competencias aluden a logros prácticos que son intrínsecamente creativos y se adquieren en forma tácita en las interacciones cotidianas, por lo cual «podemos considerar sociales los procedimientos que constituyen una competencia determinada: la negociación del orden social como práctica, la estructura cognitiva, la adquisición del lenguaje y los nuevos conjuntos culturales sobre los antiguos».

Desde la perspectiva de los profesores en formación, estar en la escuela supone la experiencia de acercarse a la «realidad» y poner a prueba sus competencias como docentes. En esta lógica, interiorizan las pautas institucionales y los criterios de aceptación y valoración de los expertos. En el siguiente capítulo analizamos posiciones y perspectivas de tutores y asesores, así como las tramas que modelan las subjetividades.

Durante el periodo de prácticas, los patrones jerárquicos, las reglas que ordenan el hacer cotidiano, las investiduras del poder, las fuentes de las autorizaciones y las estrategias de resguardo de los grupos de interés o individuales de los profesores, les ofrecen guías y límites a los practicantes para poner en práctica «lo que saben» o los aprendizajes sujetos a prueba en su proceso formativo. En la lógica de las confirmaciones hay estilos pedagógicos diferentes de cada uno de los tutores pero, sobre todo, reglas sobre lo posible y lo aceptable, como lo expresa uno de los participantes: «Se trata de hacer lo que el maestro quiera». Principio tácito de respeto a la autoridad, al orden establecido en la cultura magisterial.²⁹ En los testimonios, en los diarios y registros, y en los grupos de discusión, las evidencias documentadas dan cuenta de que los profesores-estudiantes producen para sí mismos la responsabilidad de operar programas, dosificar el tiempo de las asignaturas, conocer y operar proyectos y actividades definidas en la exterioridad, cuidando que sus intervenciones no alteren el orden establecido. Quedan en suspenso la intencionalidad de formar el juicio crítico, la actitud deliberativa, la sensibilidad a las aspiraciones educativas y sociales, el compromiso con unos valores como principio de realización y finalidad educativa, en sí, la posibilidad de construcción de la autonomía, más allá de la autoelección de recursos técnicos para lograr fines pragmáticos.

29. Los hallazgos del estudio de Mercado Cruz (2005), sobre los procesos de formación inicial en dos escuelas normales del Estado de México, señalan que los estudiantes normalistas aprenden a ser maestros mediante identificaciones que construyen en los procesos de socialización en los que interiorizan valores, normas, tradiciones y creencias en los procesos instructivos de la Normal, los periodos de prácticas y los procesos sociomoraes que transmiten el significado de la cultura magisterial ritualizada y sacralizada, refractaria al cambio.

2. Entre expertos y aprendices: construcción de subjetividades

La verdad es de este mundo; se produce en él gracias a múltiples coacciones. Y detenta en él efectos regulados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su «política general» de la verdad; es decir, los tipos de discursos que acoge y hace funcionar como verdaderos o falsos, el modo como se sancionan unos a otros; las técnicas y los procedimientos que están valorados para la obtención de la verdad; el estatuto de quienes están a cargo de decir lo que funciona como verdadero».

MICHEL FOUCAULT

Hemos insistido en la constitución de sí y de la profesión como procesos sociales e históricos de los que participan activamente los profesores. En la apuesta por la constitución de la profesionalidad docente en encuentros entre profesores en distintos ámbitos de la formación, buscamos comprender las tramas en las que los formadores de docentes y los tutores de los aprendices van articulando los saberes y valoraciones que construyen las experiencias formativas, cómo definen sus posicionamientos respecto de su trabajo docente y el de los profesores en formación, así como sus implicaciones en los procesos formativos, en las relaciones entre sí y los contextos sociales en los que se producen. Saberes y valores que establecen distinciones generadas en reglas y principios sobre lo esperado, lo necesario, lo posible y las vías para conseguirlo; además de que generan verdades que trazan pautas de actuación en las que se constituyen y participan de la construcción del otro.

Siguiendo los hilos de esas tramas, destacamos la matriz histórica en la que se produjeron los imaginarios y las representaciones sobre la profesión y sobre ser profesor, las pedagogías que se usan en el campo y las dinámicas en las que se actualizan y legitiman. En este capítulo presentamos la reconstrucción de trayectos, acciones y condiciones en las que se han ido articulando las prácticas formativas y en las que se configuran los *habitus* compatibles