

Las prácticas pedagógicas: Entre el ideal y la realidad

Estamos aquí para formarnos como maestros, si los mismos maestros (de práctica y normal) te dicen que no sirves para maestro, entonces ¿qué función tiene estar aquí?! mejor que nos corran, que nos digan: ¿sabes qué?, ¡no sirves!, ¡lárgate!, ¡retírate!" (Ao. 03/00/09).

En los procesos de formación inicial, las prácticas pedagógicas se constituyen en una actividad que permite poner a prueba los contenidos teórico-metodológicos visos en los cursos y seminarios al ponerlos en relación con las demandas, exigencias y necesidades de la práctica docente. Institucionalmente, el propósito fundamental de esta actividad es: "propiciar acercamientos sistemáticos y programados a las escuelas de educación básica para que los estudiantes vayan adquiriendo las experiencias necesarias que los lleven a de

sempañar eficazmente su trabajo una vez que egresen".¹ *Las prácticas*, como son llamadas comúnmente, se constituyen, en espacios de articulación y tensión entre lo que los estudiantes viven durante el trayecto de su formación y las experiencias concretas que brinda el trabajo en las escuelas de práctica.

Las prácticas consisten en lo siguiente: *a)* son espacios propicios para aprender a ser maestro, *b)* se constituyen en un lugar para la vinculación y confrontación de las teorías y métodos de enseñanza, que vistos desde la Escuela Normal, contribuyen a la experimentación, reflexión, crítica y análisis de la práctica docente y, *c)* ponen en contacto al estudiante con la "realidad" y al hacerlo, permite que éste ponga en juego sus habilidades, destrezas y competencias (que corresponden más al perfil de la reforma del 97, que a la del 85) para enfrentar los problemas de la práctica docente.

Como una de las actividades centrales en la formación inicial, las prácticas pedagógicas absorben gran parte del tiempo de los estudiantes, pues abarcan la elaboración de los planes de clase hasta la evaluación de las actividades desarrolladas en las escuelas primarias. La importancia de las prácticas pedagógicas radica en el hecho de promover en los estudiantes la experiencia de lo que en futuro será su actividad profesional y sobre todo en-

¹ De acuerdo con los propósitos de los planes y programas de estudio, las prácticas pedagógicas son fundamentales para la formación de los profesionales de la educación, desarrollando su actividad educativa con base en la reflexión, la discusión, evaluación y construcción de una práctica docente adecuada al contexto. De esta manera, la línea pedagógica en la que se sustenta la formación inicial de los maestros tiene la intención de desarrollar una concepción científica sobre el proceso educativo, poniendo en contacto a los futuros docentes con niveles elevados de reflexión crítica sobre el fenómeno educativo, estableciendo nexos entre la realidad-teoría-realidad. Véase *Plan de Estudio de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria*, Gobierno del Estado de México, pp. 18-28.

que en ellas se configuran actitudes en torno a lo que implica ser maestro y una estructura motivacional y normativa que va a seguir en su vida profesional.

En este capítulo pretendemos mostrar cómo las dinámicas institucionales que se configuran alrededor de la realización de las prácticas, sus procedimientos organizativos, la normatividad que las orienta, las etapas que desarrolla, la forma en que son vividas por los estudiantes y la valoración que se tiene de ellas, hacen de ésta una actividad compleja donde los contenidos escolares, las creencias, las valoraciones, las experiencias y las trayectorias se entretujan dando forma y contenido a lo que implica aprender a ser maestro.

La preparación de las prácticas, su desarrollo y evaluación, son mucho más que simples etapas y actividades a través de las cuales los estudiantes se aproximan a lo que en el futuro será su actividad profesional; en su realización se ponen en juego los siguientes aspectos: *a)* la relación entre los referentes teórico-metodológicos y didácticos promovidos desde la Escuela Normal, con las necesidades y demandas de la práctica en las escuelas primarias; lo cual permite contrastar "la realidad de la Escuela Normal" con "la realidad de la práctica docente"; *b)* la valoración subjetiva construida desde las perspectivas de los maestros y los estudiantes en relación con "hacer una buena práctica y ser un buen practicante"; *c)* la importancia de la "práctica" como una forma precisa de saber hacer que privilegia el conocimiento experiencial y tácito que lleva a sostener que *el maestro se hace en la práctica*;² *d)* cambios de comportamiento, actitud y dispo-

² Un planteamiento similar expone Erelvina Sandoval en el artículo "La vigencia del normalismo". Ella plantea que existe una desarticulación entre lo que la Escuela Normal proporciona a los estudiantes y lo que la práctica docente reclama. Sostiene que esto se debe a que existe un aparente olvido de las Escuelas Normales con respecto a sus egresados, lo cual trae como consecuencia que éstos "enfrentan los problemas con sus recursos y con aquellos

sición de los estudiantes cuando se asumen como maestros practicantes y e) la repetición e imitación como una forma "segura" para practicar.

La importancia de esta actividad no se cuestiona. Los estudiantes consideran que a través de las prácticas y el acercamiento con los niños se va aprendiendo a ser maestro, se reafirma el gusto por trabajar en la educación y se generan motivaciones relacionadas con el servicio, la vocación y la responsabilidad profesional. Como lo han mostrado los trabajos de Pineda³ y Ávila,⁴ la importancia de las prácticas pedagógicas radica en que son un elemento clave en el aprendizaje relacionado con ser maestro.

Para dar paso a la descripción e interpretación de la manera en que se organizan, desarrollan, valoran y son vividas las prácticas pedagógicas, resulta necesario plantear una serie de argumentaciones conceptuales que servirán como punto de referencia para comprender la manera en que se entretienen los referentes teórico-metodológicos promovidos desde la Escuela Normal; con las creencias, valores, tradiciones y rituales generados a partir de la experiencia concreta de ir a practicar.

Considerada idealmente, la práctica pedagógica es algo más que una simple actividad instrumental en la que se pone a prueba un modelo de docencia y una estrategia didáctica específica, construida en un lugar (la Escuela Normal) para luego ser

que les proporciona la experiencia de sus compañeros de trabajo", por esa razón sostiene que "es la práctica la que verdaderamente hace al maestro". Etelvina Sandoval, "La vigencia del normalismo", en *Revista Básica*, México, año 1, octubre-diciembre, núm. 1, 1994, p. 30.

³ Ignacio Pineda, *op. cit.*

⁴ Carmen Ávila, *El currículo de la educación normal: entre el ideal de la formación y la particularidad de las prácticas docentes (estudio interpretativo)*, tesis de Maestría, Toluca, México, 1997.

"aplicadas" en otro lugar: las escuelas de práctica. Si la práctica pedagógica es una estrategia para que el estudiante tenga la experiencia de determinarse finalidades, elegir los medios adecuados y realizar una actividad transformadora, entonces no se puede pensar en ella sino como una praxis pedagógica. Una praxis en la que el sujeto toma conciencia y se posiciona en la realidad en que vive; praxis que alude a una dialéctica indisoluble entre la teoría y la práctica; una actividad de la conciencia, señala Sánchez Vázquez, que se opone a la pasividad, pues sitúa al sujeto en la historia y con la totalidad del mundo que lo rodea y lo conduce a procurar la transformación.

La praxis pedagógica es social e histórica, se objetiva en un tiempo y en un espacio determinado donde circulan significados, percepciones, tradiciones, creencias y valoraciones que corren en distintas direcciones pero que se entretienen en situaciones concretas. Así, la praxis pedagógica no es una actividad que se defina de una sola vez y para siempre, sino que es movimiento, es cambio, es transformación.⁵

⁵ Si bien la praxis en sentido estricto es creación y toma de conciencia para transformar al mundo y a uno mismo, también puede hablarse de lo que Sánchez Vázquez llama *praxis imitativa y reiterativa* y *praxis burocratizada*. La primera tiene como fin principal repetir y reproducir una praxis preexistente, por tanto no inventa un modo de hacer, sino que se repite a través de un modelo reconocido; es una praxis de segunda mano que no produce una nueva realidad, no provoca un cambio cualitativo en la realidad presente, no transforma lo creado, aunque contribuye a extender al área de lo ya creado y, por tanto a multiplicar cuantitativamente un cambio cualitativo ya creado. La segunda es reiterativa y mecánica en la vida social, representa el divorcio total entre lo interior y lo exterior, entre la forma y el contenido, es una praxis degradada, inauténtica que está presente donde quiera que el burocratismo y el formalismo domina, o, más exactamente cuando lo formal se convierte en su propio contenido, así el contenido se sacrifica a la forma, lo real a lo ideal y lo particular concreto a lo universal abstracto. Coincidió y retomo estos planteamientos Adolfo Sánchez V., *Filosofía de la praxis*, México, Grijalbo, 1980, p. 301 y ss. (*Las cursivas son del autor*).

En segundo lugar, si la praxis pedagógica es creación, es transformación del sujeto y de su mundo, entonces el efecto producido puede entenderse como una construcción social que tiene como condiciones la historia, las tradiciones, la cultura y el conocimiento acumulado. La práctica pedagógica, como toda praxis es interpretada y vivida por cada sujeto de manera diferente.

En tercer lugar, hay que considerar que si bien la praxis pedagógica es creación y toma de conciencia, su ritualización significa una cierta forma de degradación a la manera de la práctica reiterativa y la práctica burocratizada de las que habla Sánchez Vázquez, por más que ésta sea un espacio para la transformación y el cambio. En efecto, la sacralización de la práctica le resta la calidad por cuanto deja de verse como una práctica terrenal e histórica-social —sin que deje de serlo— y también por cuanto tiende a reproducir un modelo ya producido. El sujeto de la praxis sufre también una cierta forma de degradación como sujeto histórico al asumirse como investido de un poder derivado de la figura cuasi divina del maestro pastor.

Dicho de otra manera, la práctica pedagógica que se realiza en la Escuela Normal, si bien tendría que realizarse como una verdadera praxis, tiende a desvirtuarse por efecto de la ritualización. El estudiante efectivamente ensaya ejercer una función social semejante a la de aquél que tiene una investidura sacralizada y que realiza cada día una actividad solemne cuya validez es incuestionable.

No es extraño entonces que las creencias y actitudes generadas en el marco de un momento tan solemne como lo es la práctica pedagógica se solidifiquen y se conviertan en esquemas rígidos que impiden cambios de fondo posteriores en la práctica docente. Parece operar un mecanismo de identificación entre los esquemas de las prácticas y la investidura cuasísagrada del profesor.

Cambiar los esquemas de actuación pone al profesor en situación de crisis identitaria. La búsqueda del equilibrio casi siempre conduce a modificar las apariencias sin modificar la estructura de la práctica que le asegura al profesor una posición que, a sus ojos, tiene un enorme valor por más que sea devaluada socialmente.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica se constituye como rito de pasaje en la medida en que permite transitar a estados y condiciones estructurales distintas a las que tenían los sujetos como estudiantes. Los *rites de passage*, dice Turner, están constituidos por tres fases: *la separación, el umbral o limen y la agregación*. La primera de ellas consiste en la separación del individuo o del grupo de su situación anterior dentro de la estructura social y cultural; el segundo es ambiguo, en él el individuo encuentra pocos o ningún atributo ni de su condición anterior ni de la venidera; el tercero constituye el paso consumado, el individuo alcanza un nuevo estado y en virtud de lo anterior adquiere los derechos y obligaciones de tipo "estructural", esparándose de él un comportamiento de acuerdo con ciertas normas de uso y de patrones éticos.⁶

Este planteamiento permite considerar la relevancia que adquieren los cambios de estado o de situación que viven los estudiantes cuando realizan sus prácticas pedagógicas. Realizar un acercamiento a la realización de las prácticas pedagógicas considerando los como *rites de passage* permite identificar los momentos por los que transitan los estudiantes al momento de ir a practicar, sus cambios de estado y las atribuciones simbólicas institucionales y sociales que adquieren con ello.

Dejar de ser estudiante para convertirse en maestro supone un tejido complejo donde se imbrican los referentes teóricos, las experiencias, las creencias y las valoraciones relacionadas con ser maestro.

⁶ Víctor Turner. *op. cit.*, p. 104.

A continuación damos cuenta de los puntos de tensión, articulación y contradicción; los encuentros y desencuentros de una actividad que pocas veces es cuestionada y que lleva al estudiante a transitar de un estado a otro.

La organización institucional de las prácticas pedagógicas

Durante la estancia escolar en la Escuela Normal, los estudiantes realizan, además de los cursos curriculares, diversas experiencias en las escuelas de educación básica de acuerdo con la especificidad de su licenciatura (preescolar, primaria o media). Éstas se dan a través de lo que, institucionalmente, se denomina como prácticas pedagógicas en sus diversas modalidades: de observación, de adjuntía y de conducción y/o ejecución.⁷ Las prácticas pedagógicas tienen como propósito general que:

⁷ Las prácticas de observación, adjuntía y de conducción tienen propósitos diferentes: en el primer caso se trata de acercamientos en donde el estudiante, en su calidad de observador, rescata la forma de ejercer la docencia de los maestros titulares, de tratar a los alumnos, el trato con los padres y la relación con el contexto. En el segundo caso, las prácticas de adjuntía tradicionalmente las realizan los estudiantes abocándose únicamente a brindar apoyo al titular del grupo, a través de actividades de rutina como: formar a los alumnos, pasar lista, revisar tarea o aseo, actividades administrativas, provisión y elaboración de material didáctico individual y colectivo para el maestro y para el grupo, rezago de los casos, auxilio al profesor en la conducción del aprendizaje de las actividades artísticas, de educación física o de alguna otra materia; son meramente prácticas de ayudantía [...] Finalmente, las prácticas de conducción, también conocidas como de ejecución, son aquellas actividades de aprendizaje que desarrolla el normalista en los grupos de práctica alrededor de las asignaturas y actividades del plan de estudios correspondiente. Documento Normativo, *Prácticas Pedagógicas*, Toluca, México 1998, pp. 5-6.

Los estudiantes desarrollen capacidades para *promover la innovación y experimentación en su labor cotidiana, resultado de la reflexión sistemática y la puesta en práctica de alternativas para lograr el aprendizaje de todos los alumnos a su cargo*; asimismo se pretende fomentar el trabajo en equipo con otros colegas para impulsar este tipo de trabajo con los niños. Finalmente se espera que mediante las prácticas pedagógicas, los estudiantes desarrollen capacidades para asociar el dominio de los modelos de enseñanza y aprendizaje —pues éstas— serán un espacio para que el normalista construya “un modelo” de actuación en la escuela y en el aula, a partir de la observación cuidadosa de los diferentes modelos empleados por los profesores que haya observado, y de la reflexión informada de los procesos.⁸

Fundamentalmente se trata de introducir a los estudiantes a las escuelas de educación básica para que vayan conociendo las dificultades, bondades y complejidades del trabajo docente y en esa medida, reflexionen sistemáticamente su experiencia cotidiana, enfrenten las problemáticas generando soluciones diversas en las que pongan en juego el conocimiento de los modelos o propuestas pedagógicas de enseñanza y construyan uno que les permita desenvolverse tanto en el aula como en la escuela y responder a los requerimientos de la Escuela Normal.

Institucionalmente, el desarrollo de las prácticas se ubica curricularmente en la línea pedagógica del plan de estudios. A partir de la asignatura de Laboratorio de Docencia⁹ y las que

⁸ *Ibid.*, p. 8 (cursivas del autor).

⁹ La asignatura de Laboratorio de Docencia se encuentra presente desde el cuarto semestre, donde se denomina Laboratorio de Docencia I, de modo que cuando se llega al octavo semestre los estudiantes se encuentran cursando el Laboratorio de Docencia V. Esta asignatura tiene además como antecedente del primero al tercer semestre las asignaturas de Observación de la Práctica Educativa I y II e Introducción al Laboratorio de Docencia. *Plan de Estudios de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria*, Gobierno del Estado de México, 1985.

le anteceden, las prácticas pedagógicas están encaminadas a ofrecer a los estudiantes las herramientas teórico-metodológicas y experiencias diversas que les permitan comprender el trabajo docente. Para ello se plantea que en las primeras asignaturas de Observación de la Práctica Educativa I y II, el estudiante conozca y maneje diversas técnicas de observación y de registro en el aula, enfatizando en la comunicación que se establece al interior entre maestro y alumnos; para pasar a la comprensión y el análisis del accionar docente, tratando de dar cuenta de las dinámicas culturales internas utilizando el registro etnográfico como instrumento para su estudio.

Para el tercer semestre, la asignatura de Introducción al Laboratorio de Docencia se planea como un espacio donde se inicia la confrontación teórico-práctica, por lo que se pretende que el alumno observe técnica y científicamente la práctica educativa y la confronte con supuestos teóricos ya elaborados que le permitan desarrollar en el futuro una adecuada práctica docente. La intención de introducir al estudiante a la observación y análisis de la práctica, implica que éste sistematice y organice los contenidos teórico metodológicos a fin de confrontarlos con la situación real en que se realiza la práctica educativa y docente.¹⁰

Durante el desarrollo de estas asignaturas, los estudiantes realizan acercamientos de observación sistemática en las escuelas primarias, para conocer las dinámicas culturales, de comunicación interna y de análisis de las teorías que les permiten comenzar a reflexionar y criticar lo que observan en los espacios escolares.

A partir del cuarto semestre y hasta el octavo, los estudiantes cursan las asignaturas de Laboratorio de Docencia I, II, III, IV y V;

¹⁰ Esta síntesis de propósitos y objetivos de las asignaturas que anteceden a las del Laboratorio de Docencia I, II, III, IV y V, son recuperados de Ignacio Pineda, *Las prácticas pedagógicas en la Formación Inicial del Magisterio*, Estado de México, ISCEM-SNISEM, 1998, pp. 83-92.

en ellas tendrán la posibilidad de adquirir las habilidades necesarias para desarrollar las prácticas docente y analizar su ejercicio profesional, desarrollando prácticas de adjuntía y de conducción. Con ello se busca que el estudiante:

- Desarrolle la sensibilidad para percibir la complejidad de la vida diaria escolar y la función social del trabajo docente.
- Conozca a los sujetos que interactúan en la escuela, las funciones que desempeñan y la valoración que hacen de la institución escolar, para lo cual se requiere que los estudiantes analicen las estrategias de enseñanza que emplean los maestros en el aula y las interacciones y participaciones de los alumnos en el aula, así como el uso y circulación de los materiales y recursos educativos para facilitar el aprendizaje.
- Analice las relaciones de la escuela con su entorno, identificando la importancia que ésta tiene en la vida de la comunidad, así como la influencia en el ambiente social inmediato en la organización escolar; y finalmente
- Identifique la presencia de la diversidad cultural en la escuela y las características de los diferentes contextos sociales donde se ubican las escuelas primarias.¹¹

De acuerdo con estos propósitos, las prácticas pedagógicas se constituyen en actividades básicas dentro del proceso de formación inicial. En su desarrollo se espera que los estudiantes sensibilicen y puedan reconocer la complejidad del trabajo docente. Sensibilizarse sugiere que los estudiantes no sólo experimenten, innoven y pongan a prueba ciertos modelos de ense-

¹¹ Cfr. Gobierno del Estado de México, *Prácticas pedagógicas*, Documento Normativo, Toluca, México, 1998, p. 7.

ñanza e impulsen el trabajo en equipo con otros maestros y con los propios niños con los que se practica, sino además, se identifiquen con las funciones y los sujetos con los cuales se habrá de interactuar. Ello implica la reflexión constante y necesaria de los procesos que viven los estudiantes. Reflexionar acerca de lo que se hace, de cómo se hace, del para qué y por qué se hace, resulta una práctica necesaria que los estudiantes tienen que hacer si es que la pretensión es generar un cambio en la manera de desarrollar las prácticas pedagógicas.

El desarrollo de dichas prácticas contempla propósitos más amplios; en tanto que es una actividad central dentro de los procesos de formación inicial, sugiere mirarlas como actividades preparatorias para el ejercicio docente y la práctica profesional. De esta manera, la importancia que adquiere la realización de éstas no sólo se limita a la aplicación de uno o varios modelos teórico-pedagógicos para la enseñanza, sino que alcanza el conocimiento y acumulación de experiencias diversas que permiten al estudiante confrontar, proponer y ampliar su visión en torno a la práctica educativa y al ejercicio de la docencia en la escuela primaria; por esa razón, las prácticas pedagógicas, además, son consideradas como:

Actividades preparatorias para el ejercicio docente que se realizan en las escuelas de educación básica, orientadas a *preparar al estudiante para el ejercicio profesional*, previa planeación e integración en la Escuela Normal, de la teoría sobre los contenidos de aprendizaje, la metodología para su enseñanza, así como el conocimiento del sujeto que aprende y las formas de aprendizaje que emplean los alumnos a lo largo de su vida escolar.¹²

Al considerarlas como actividades preparatorias, se entiende que paulatinamente introducirán al estudiante a los contextos y

¹² *Ibid.*, p. 6 (cursivas del autor).

prácticas cotidianos donde se desarrolla el ejercicio docente, poniendo énfasis en el uso e integración de contenidos, metodologías y teorías de la enseñanza. De esta manera, la preparación se sostiene no sólo por la realización de la práctica en sí misma, sino por la posibilidad que ofrece este acercamiento de interrelacionar lo que se aprende en la Escuela Normal con lo que se vive en las escuelas de práctica.

Los propósitos y finalidades que contemplan tanto el plan de estudios como los documentos normativos se constituyen en un punto de partida para la organización y definición de las prácticas pedagógicas en la Escuela Normal. Las Escuelas Normales a las que nos acercamos recurren a estos principios pero además los materializan en propuestas concretas en las que se conjugan tanto las experiencias previas, las expectativas en relación con el curso de Laboratorio de Docencia y las posibilidades de quien lo desarrolla. De hecho, cada institución enfatiza aquellos aspectos que considera que el curso debe proporcionar, como se muestra a continuación.

La Escuela Normal de Ecatepec, define como objetivos del curso de Laboratorio de Docencia los siguientes:

General:

Vincular el trabajo de elaboración de informe recepcional con Laboratorio de Docencia IV y V, a través del desarrollo de las prácticas pedagógicas, considerando la estrategia ORA (Observación, Registro y Análisis) como un primer acercamiento al proceso investigativo para que posteriormente los alumnos se involucren en la búsqueda de posibles alternativas a su problemática motivo de estudio, formulando hipótesis que guiarán el proceso de carácter reflexivo y crítico.

A partir de éste se desprenden objetivos específicos como:

- Articular la formación del licenciado en Educación Primaria con las exigencias, necesidades y condiciones reales de trabajo docente que se realiza en la escuela primaria.

- Propiciar espacios para el desarrollo de prácticas de observación, adjuntía y conducción que aproxime a los futuros docentes al conocimiento y análisis de los nuevos enfoques y prácticas de la educación primaria; que permitan al mismo tiempo abordar el enfoque comunicativo y funcional de los dos primeros grados de educación primaria.
- Adquirir elementos teórico-metodológicos requeridos actualmente en educación primaria para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a los nuevos enfoques, contenidos, metodologías de trabajo, así como materiales de estudio que proporcionan dichos programas.
- Realizar investigaciones y prácticas de diferentes metodologías; entre ellas la tradicional, constructivista, dialógica, etcétera.¹³

La Escuela Normal de Tejuipilco, por su parte, sostiene como objetivos del mismo curso:

- Poner a los alumnos en situación de aprender a ser mejores seres humanos, en situación de aprender a ser maestros.
- Normar la formación docente al interior de la escuela, dando orientación, sentido y caracterización a las áreas de formación, la escolarizada, la de acercamiento a la práctica y la de ejercicio docente, en estrecha relación considerando las necesidades educativas de los alumnos, la región y del propio Estado.
- Desarrollar la práctica educativa a partir de un marco teórico común, de la práctica de habilidades básicas para la docencia, vinculando el trabajo de todas las asignaturas y los servicios que ofrecen las áreas sustantivas y adjetivas para alcanzar un alto nivel de calidad, que es el objetivo central de la Escuela Normal.

¹³ Cfr. Proyecto de Prácticas Pedagógicas. Licenciatura en Educación Primaria 4º Grado, 1998-1999, Escuela Normal de Ecatepec, pp. 5-6.

- Promover y facilitar la colaboración responsable en la formación docente, de autoridades, maestros de las escuelas de práctica y otras instancias involucradas en la realización de los alumnos como personas y como maestros.
- Promover y facilitar la formación personal y profesional de los alumnos en y para la realidad en la que se van a desenvolver como docentes; basados en el marco legal y pedagógico de los planes de estudio y según los aspectos que se pretende caractericen el trabajo de formación, en la Escuela Normal.¹⁴

Los énfasis que cada institución pone al desarrollo del curso de Laboratorio de Docencia, permite reconocer cómo se interpreta la vinculación que tiene éste con los objetivos del plan de estudios y los documentos normativos de las prácticas pedagógicas.

Cada escuela establece procedimientos y etapas específicas a través de los cuales se organizan las prácticas pedagógicas, los cuales se caracterizan no sólo por ser parte de la organización institucional, sino además por establecer las formas, las funciones, los roles y los momentos en los que cada uno de los involucrados habrá de intervenir.

De los propósitos y organización general, a las actividades y momentos específicos en las prácticas pedagógicas

En las dinámicas internas, la concreción de los propósitos y expectativas de las prácticas pedagógicas se reflejan directamente

¹⁴ Gobierno del Estado de México, *Prácticas pedagógicas*. Documento Normativo, Toluca, México, 1998, pp. 4-5.

Esta organización establece roles de observación para que los maestros encargados de asignaturas específicas apoyen en las visitas a las escuelas primarias donde practican los estudiantes y puedan hacer una valoración de acuerdo con el desempeño y trabajo del estudiante en el aula. El propósito es que los maestros contratados por horas-clase, encargados de asignaturas específicas, intervengan en dos niveles distintos, primero institucionalmente, destinando una parte de su tiempo para colaborar en los procesos de observación de los estudiantes que se encuentran en las escuelas primarias; segundo, individualmente, apoyando las necesidades específicas de los estudiantes relacionadas con la asignatura y las demandas de contenidos escolares particulares de acuerdo con el grado y el grupo con el cual practica.¹⁶

Por lo que toca a los maestros responsables de la asignatura de Laboratorio de Docencia, su participación es mucho más compleja. Además de desarrollar los contenidos del curso, a ellos les corresponde la revisión y orientación de los planes de clase de los estudiantes, la evaluación interna de las prácticas

¹⁶ Cabe aclarar que los maestros horas-clase contratados para impartir asignaturas específicas (como: Métodos para la enseñanza de la lecto-escritura; Literatura y teatro infantil; Educación para la salud; Comunidad y desarrollo; Contenidos de aprendizaje educación física; Pedagogía mexicana y modelos educativos contemporáneos; Elaboración de informe recepcional; Problemas de aprendizaje; Administración de instituciones educativas de educación primaria; Administración educativa y Educación no formal y Educación para los adultos, todas ellas del séptimo y octavo semestres de la licenciatura en Educación Primaria), no son responsables directos de la revisión y seguimiento de las prácticas pedagógicas que realizan los estudiantes. Su participación es importante en la medida en que algunas de sus asignaturas son fundamentales para la elaboración de la planeación. Habrá que destacar el hecho de que los estudiantes realizan sus prácticas pedagógicas durante una o dos semanas completas durante las cuales los profesores de asignatura se descargan de ese trabajo.

en su organización; es decir, en la manera particular en que cada una de las escuelas normales define los tiempos, las actividades y los momentos en que los estudiantes y maestros intervendrán.

Esta situación implica diferenciar las responsabilidades y atribuciones que maestros, estudiantes y el coordinador de las prácticas asumirán durante el desarrollo de esta actividad. A nivel institucional, a los encargados del área de docencia, junto con los directivos, les corresponde la organización general de las prácticas, lo cual implica el contacto con los supervisores de las zonas donde se encuentren las escuelas primarias, la relación con sus directivos y los maestros que recibirán a los estudiantes practicantes. Este primer acercamiento permite ubicar las escuelas y las comunidades donde se encuentran, el tipo de modalidad que atienden y los grupos que serán facilitados para que los estudiantes realicen sus prácticas pedagógicas.

Lo que se desprende de lo anterior es un cuadernillo que además de indicar los objetivos y modalidades de práctica, establece la distribución de los estudiantes en las escuelas y en cada uno de los grados; se indica también quién es el director de la escuela correspondiente, las fechas, los horarios y el tipo de práctica así como los requisitos que los estudiantes tendrán que cumplir. En este caso: planeación, material didáctico, uniforme, hoja de registro y documento rector.¹⁵

¹⁵ En una de las Escuelas Normales donde se realizó la investigación, se contaba con un Documento Rector de la Práctica Docente, en él se concentran los fundamentos, las concepciones y la filosofía de la Escuela Normal en lo referente a la formación de los maestros y particularmente en relación con la realización de las prácticas pedagógicas. Es un documento integrado que contempla desde el diagnóstico que hace hasta la institución con base en las experiencias vividas en las prácticas pedagógicas, los objetivos a lograr, la organización del trabajo docente, las funciones de los maestros responsables del eje de formación, los de las otras asignaturas, los coordinadores de las academias de formación, los directivos, el papel de la evaluación, así como la función de las escuelas anexas y de los apoyos de las áreas sustantivas (investigación, extensión y difusión académica).

pedagógicas, la resolución de problemáticas particulares de los estudiantes en las escuelas de práctica y el cuidado de la presentación de éstos en las escuelas primarias.

Cada uno de estos aspectos tiene momentos y procedimientos concretos, de tal modo que la organización general del curso tiene que contemplar tiempos para que los estudiantes asistan a las escuelas donde habrán de practicar con el fin de solicitar los contenidos temáticos que los maestros titulares les designen y en cooperación elaborar su plan de trabajo, así como la planeación del material didáctico individual y colectivo, tiempos para la revisión de las elaboraciones de cada uno de los estudiantes para tratar contenidos didáctico-pedagógicos del curso, así como tiempos para las evaluaciones de las jornadas de prácticas pedagógicas.

Al estudiante le corresponde ajustarse a los procedimientos organizativos, a las distribuciones que se hacen de las escuelas primarias, los lugares donde están ubicados, los grados que se les asignen y las modalidades con las cuales habrán de practicar. Ello implica que el estudiante asuma el grado, la escuela y ubicación que se le designe, que se ajuste a los tiempos para hacerse de los contenidos temáticos y/o objetivos de clase para elaborar su planeación, los días y los tiempos en que éstos serán revisados y las condiciones de presentación personal que se requieren para que ellos asistan a las escuelas de práctica.

En términos generales los propósitos de las prácticas y del curso de Laboratorio de Docencia, la organización y distribución de las actividades y los momentos que maestros, autoridades y estudiantes considerarán en el desarrollo de esta actividad, se encuentran contenidos en documentos específicos, a través de los cuales se norma y regula tanto la elaboración de la planeación como el seguimiento y evaluación de la práctica.

Estos documentos contemplan: a) características institucionales de la planeación, b) normas a considerar en el desarrollo y

los aspectos que regulan institucionalmente la evaluación de las prácticas pedagógicas y c) sanciones a las que se hacen acreedores los estudiantes cuando cometen alguna falta durante la planeación y desarrollo de las prácticas pedagógicas.

Características institucionales de la planeación

Para el caso de la planeación, existe la preocupación de que los estudiantes conjuguen y articulen los aspectos teórico-metodológicos y didácticos desarrollados en el transcurso de sus clases en la Escuela Normal con las experiencias y expectativas tanto de los maestros titulares de las escuelas primarias como las de ellos mismos; por ello se plantea que:

En el caso de la Escuela Normal de Ecatepec

[...]La planeación se estructurará a partir de las propuestas de cada una de las escuelas de práctica, considerando los siguientes lineamientos básicos:

1. Bloque
2. Eje temático
3. Propósito
4. Estrategias didácticas
5. Contenido científico
6. Materiales
7. Trabajo extraclase.¹⁷

Por el lado de la Escuela Normal de Tejupilco:

Planeación: Es la previsión inteligente y bien calculada de todas las etapas del trabajo escolar y la programación de todas las actividades.

¹⁷ Escuela Normal de Ecatepec, Proyecto de prácticas pedagógicas, *op. cit.*, p. 17.

des. Se organizan los factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, a fin de facilitar en un tiempo determinado el desarrollo de las estructuras cognitivas y la adquisición de habilidades y cambios de actitud en los alumnos. Su realización es un deber ético para evitar la improvisación no creativa, la pasividad, el no tener nada que hacer, el hacer todo "como salga". Garantiza una secuencia de trabajo, control, coordinación, atención a las necesidades de los alumnos, aumento en la eficiencia, aprovechamiento de recursos humanos, didácticos y materiales.

Los elementos para un plan de clase o semanario son:

- Encabezado o datos generales.
- Objetivos o temas.
- Estrategias integradas de aprendizaje.
- Recursos.
- Observaciones y firmas.¹⁸

En cada uno de estos documentos se establecen además los principios teórico-metodológicos y didácticos que sustentan el tipo de planeación y de docencia que la Escuela Normal pretende lograr a través de las prácticas pedagógicas; en este caso, se señala en la Escuela Normal de Ecatepec que:

Las prácticas pedagógicas se fundamentan en la Ley de Educación del Estado de México, en acuerdos generales del Departamento de Educación Superior.

Desde el punto de vista pedagógico, las prácticas en estos semestres estarán fundamentadas en una metodología dialógica por ser ésta la que se trabaja en el Proyecto Institucional de la Escuela Normal, apoyando en calidad total y constructivismo.

Recordando los aspectos relevantes de la metodología como los siguientes:

¹⁸ Escuela Normal de Tejupilco, *Documento Normativo de prácticas pedagógicas, op. cit.*, pp. 16-17.

1. Para que haya construcción de conocimientos, el que aprende tiene que operar con la realidad.
2. Al operar con la realidad se generan conflictos cognoscitivos que el normalista deberá afrontar, es decir asimilar-acomodar. (re-equilibrio estructural).
3. Hacer uso de la comunicación comprensiva, ya que ésta genera posibilidades de reequilibrio cognoscitivo.

Las actividades de los alumnos normalistas que se realicen durante las experiencias de prácticas pedagógicas, pueden ser significativas o carecer de sentido, pero permiten al alumno el hacer uso de sus saberes prácticos.¹⁹

Por su parte, en la Escuela Normal de Tejupilco se considera que:

Las prácticas pedagógicas contribuyen en un alto grado a que el alumno normalista egrese con el perfil establecido. Dentro de las competencias que marca el perfil de egreso del plan 97 tenemos: las habilidades intelectuales, competencias didácticas, identidad profesional y ética, dominio de contenidos y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones del alumno y la escuela... -por lo que- los lineamientos sobre las prácticas se centran en:

1. Concepto

- Las prácticas pedagógicas son situaciones propicias para aprender a ser maestro: observando, colaborando, conduciendo, experimentando, transformando, enriqueciendo creativamente la actividad educativa.

2. Orientación

- Las prácticas son el fundamento, el eje vertebral y vertebrador de la preparación profesional de los futuros docentes.
- Responden al objetivo de poner al alumno en situación de aprender a ser maestro vinculando la teoría con la práctica en y para la realidad en la que se va a desenvolver como docente.

¹⁹ Escuela Normal de Ecatepec, *Proyecto de prácticas pedagógicas, op. cit.*, p. 4.

- El énfasis está puesto en la calidad; en el ejercicio de la interacción humana y en dominio teórico-práctico de las habilidades básicas para la docencia.
- Se pretende que las prácticas sean el espacio de experimentación del área escolarizada[...]

De ahí se desprenden habilidades para organizar el contexto, para propiciar la motivación y variar el estímulo, para formular preguntas, para favorecer experiencias integradas de aprendizaje, para ilustrar con ejemplos, para conducir a la síntesis, para emplear reforzamientos, para emplear la retroalimentación, para distribuir el tiempo, facilitar la comunicación, analizar y reflexionar sobre la práctica, para ser creativo y para atender dos o más grupos a la vez.²⁰

La planeación se convierte en un recurso privilegiado que permite a los estudiantes poner a prueba su capacidad de innovar, de reflexionar y de proponer formas diferentes para desarrollar sus prácticas pedagógicas. Desde los planteamientos institucionales la planeación que realizan los estudiantes para asistir a las prácticas se convierte en uno de los puntos de atención inicial que permite valorar la manera en que los estudiantes hacen uso de los recursos teórico-metodológicos y didácticos para proponer formas específicas de desarrollo de contenidos escolares. Por esa razón, la elaboración de la planeación se sujeta a una estructura homogénea que de alguna manera garantiza el uso de los conocimientos adquiridos en la Escuela Normal con los contenidos escolares a desarrollar en las escuelas de práctica.

Con el cumplimiento cabal de estos aspectos se pretende evitar imprevisiones durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas y favorecer propuestas creativas y articuladas. Como seña-

²⁰ Escuela Normal de Tejuipilco, *Documento Normativo de Prácticas Pedagógicas*, op. cit., pp. 3-6.

lan los documentos institucionales: las prácticas son el fundamento y el eje vertebral que sostiene la formación inicial de los futuros maestros.

Aspectos institucionales de la evaluación de las prácticas pedagógicas

De acuerdo con la organización institucional, la evaluación se constituye en otro de los aspectos centrales en esta actividad. La evaluación de las prácticas contempla varios procesos y etapas y, en consecuencia, requiere de diferentes instrumentos para llevarla a cabo.

En términos generales se evalúa el desempeño de los estudiantes en las escuelas primarias; esto es, el trabajo que hacen con los alumnos en cuanto a la transmisión de los contenidos escolares, la organización de las actividades, el uso del tiempo y del material didáctico, las estrategias y ejercicios de evaluación que aplican para corroborar que los alumnos hayan entendido los contenidos abordados, la participación que tienen con los alumnos dentro y fuera del aula, su puntualidad y la presentación personal así como la capacidad para controlar al grupo con el que trabajan.

El propósito es que mediante la evaluación se ponga de manifiesto tanto el trabajo desarrollado por los estudiantes, como el que realizan los maestros de la Escuela Normal y los maestros titulares de los grupos de práctica. En este sentido, se establece que la evaluación:

[...]inicia desde antes de que se realice la práctica, e incluye la valoración de todo el proceso y la valoración de la actuación de todos los involucrados; por tanto es continua y comprende varios niveles: una evaluación del practicante, una evaluación institucional y una

interinstitucional... [por tanto] En la evaluación de las prácticas pedagógicas de los estudiantes normalistas, es necesario que el profesor responsable de las prácticas pedagógicas, el profesor que supervisa la práctica, el profesor de grupo del nivel básico y el propio estudiante. En este sentido, la evaluación es concebida como un proceso sistemático de reflexión, crítica y autocrítica, orientado a la transformación permanente del quehacer docente.²¹

Desde este ángulo, la evaluación se mira como un proceso global a través del cual se distinguen las funciones de los involucrados y los propósitos de la actividad, de la misma forma se establece que la evaluación es un proceso de valoración, y al plantearlo así se convierte (como veremos más adelante) en un ejercicio de apreciación subjetiva desde donde se mira la realización de la práctica.

En el caso concreto de las Escuelas Normales, se establecen los criterios y las formas de participación en el proceso de evaluación. En el primer caso, se apunta quiénes son los que intervendrán de manera directa en ella: el maestro de la Escuela Normal, los de las escuelas de práctica; cada uno de ellos hará una valoración del desempeño de los estudiantes durante la práctica. La valoración que expresen en torno al desenvolvimiento del estudiante servirá como punto de reflexión para analizar, criticar y sugerir modificaciones al trabajo realizado por los estudiantes. En este sentido, la valoración que hagan los supervisores²² se

²¹ Documento normativo, *Prácticas pedagógicas*, op. cit., p. 11.

²² Los supervisores de prácticas pedagógicas son los maestros ya sea de asignatura específica, los de los cursos de Laboratorio de Docencia o los responsables de alguna de las áreas de docencia, investigación y difusión y extensión. Su trabajo consiste en ir a observar al estudiante y emitir una observación y/o reporte por escrito acerca de la práctica de los estudiantes. En este sentido, existe un rol de observación que compromete a los maestros a estar presentes durante el desarrollo de las prácticas de los estudiantes. Por otro lado, es pertinente aclarar que no en todos los casos se da esta situación, particu-

constituirá en un punto de referencia importante, ya que a través de ésta los maestros externan sus opiniones respecto a quién será o no un buen maestro.

Desde el planteamiento institucional, la evaluación y autoevaluación es un elemento central que permite a los estudiantes reorganizar las actividades planeadas y la forma de llevarlas a la práctica; es un espacio también para la reflexión y la crítica desde donde se valora y aprecia el esfuerzo realizado por cada uno de ellos, así como los apoyos que en uno y otro espacio les brindan los maestros.

De este modo, los niveles de involucramiento son diversos y apuntan a diferentes direcciones, por esa razón en ciertos casos se plantea de manera distintiva el carácter y la participación de cada uno de ellos, como se muestra a continuación:

El papel de los maestros en formación

1. Analizar el documento rector de la Formación Docente en la E.N. El Documento Normativo de Prácticas Pedagógicas y los Planes de Educación Normal y de Educación Básica, para sustentar su práctica con base en los principios establecidos en ellos.
2. Tomar decisiones pertinentes en relación a las actividades de planeación, desarrollo y evaluación de sus prácticas pedagógicas, tomando como base los elementos tanto teóricos como prácticos de su formación y las sugerencias de los docentes de la Normal y de los titulares de grupo.

lamente en una de las escuelas la participación de los maestros de asignatura era nula, debido a que había antecedentes de que los maestros ocupaban el tiempo para hacer otras actividades y no era aprovechado para observar a los estudiantes; esto era reforzado además con el hecho de que con la nueva reforma quienes tenían la responsabilidad más directa de trabajar con los practicantes eran los maestros titulares de las escuelas de práctica, mismos que realizaban a la vez la función de supervisor de la práctica y de asesor del practicante.

3. En las actividades de adjuntía y conducción, asumir ante el grupo de práctica el *papel de los maestros en formación*, poniendo especial atención en la adquisición y desarrollo de las herramientas y los contenidos básicos del aprendizaje y de las *habilidades básicas para la docencia*.
4. Adoptar dentro del trabajo de las sesiones de clase en la Escuela Normal y en las prácticas pedagógicas, las siguientes actitudes:
 - Ser responsable.
 - Ser positivo.
 - Mostrar una actitud de cambio y búsqueda de alternativas.
 - Ser activo y funcional.
 - Desarrollar una comunicación congruente.
 - Demostrar afecto y aceptación hacia los demás.
 - Tener un fuerte compromiso social.
 - Ser *maestros en formación*.

Papel del maestro titular

La tarea de formar nuevos maestros requiere el esfuerzo conjunto de profesores de las Escuelas Normales y de las escuelas de educación básica; es importante definir y valorar, de manera explícita, el papel que ambos pueden asumir en esa empresa común. Se espera que los profesores titulares, como expertos, cumplan su función de asesoría durante las observaciones y prácticas educativas en las aulas, guiando a los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones adecuadas para mejorar la calidad de la enseñanza y transmitiendo sus saberes y experiencia en el trabajo con los grupos escolares, por tanto se requiere:

- Facilitar su grupo para que el maestro en formación pueda realizar las actividades organizadas.
- Colaborar con la supervisión de la práctica.
- Estar en contacto con el maestro de Laboratorio de Docencia o de las asignaturas de Acercamiento a la Práctica Docente.
- Apreciar y apoyar el desarrollo de la práctica con base en los lineamientos establecidos.

- Asesorar el proceso de formación de acuerdo a los criterios establecidos por el maestro de Laboratorio de Docencia y las asignaturas de acercamiento a la Práctica Docente.
 - Conocer la orientación y los lineamientos de la práctica pedagógica que caracteriza a la Escuela Normal.
- Papel de los maestros de laboratorio de docencia y del área de actividades de acercamiento a la práctica**
- Instrumentar las prácticas de acuerdo con los lineamientos que se señalan en el documento.
 - Seleccionar escuelas de trabajo.
 - Mantener comunicación directa y permanente con todos los involucrados en las prácticas pedagógicas.
 - Realizar los trámites pertinentes.
 - Llevar el seguimiento de cada alumno y pedir el compendio de materiales de cada uno.
 - Establecer las escalas o formatos para la supervisión de las prácticas.
 - Participar en la instrumentación y realización de la evaluación de las prácticas.
 - Tomar acuerdos para la suspensión de prácticas cuando sea pertinente.
 - Mantenerse informado y actualizado sobre los avances en el nivel a través de las Escuelas Anexas, Extensión Académica y Difusión Cultural; Centro de Maestros y por supuesto de forma personal.²³

Dada la importancia que reviste la evaluación y el seguimiento de las prácticas pedagógicas en la Escuela Normal, además de distinguir las funciones de los involucrados se elaboran instrumentos específicos para recabar información con respecto a su realización. Así, las estrategias se diversifican y van desde

²³ Gobierno del Estado de México, *Prácticas pedagógicas*, Documento Normativo, Toluca, México, 1998, pp. 38-43.

guiones de observación para los maestros de la Escuela Normal y de los maestros de las escuelas de práctica hasta formatos que los propios estudiantes tienen que llenar de acuerdo con la autovaloración que hacen de su estancia en las escuelas primarias (véanse anexos 4, 5 y 6).

Por otro lado, también se elaboran diarios descriptivos y valorativos de las prácticas pedagógicas donde los estudiantes al final del día narran los sucesos más significativos de su práctica y al mismo tiempo reciben comentarios escritos por parte de los maestros titulares del grupo de práctica.

Finalmente, existen dentro de los procesos de evaluación de las prácticas otras estrategias que permiten valorar la organización institucional y el desarrollo de los estudiantes en las escuelas. Estas estrategias se abordan en dos planos distintos, el primero de ellos es dentro del curso de Laboratorio de Docencia, cuando termina la semana de prácticas pedagógicas y se abre un espacio para comentar y evaluar ya sea por equipos o de manera individual los aciertos, los errores, las problemáticas y las reflexiones que se quedaron en los estudiantes tras la realización de esta actividad.

El otro aspecto aparece cuando se organizan en la Escuela Normal foros de discusión y socialización de los resultados de las prácticas pedagógicas, situación que conduce a elaborar ponencias de acuerdo con temáticas específicas; por ejemplo: la relación teoría-práctica, supervisión de las prácticas pedagógicas, vinculación con las escuelas de práctica, vinculación de las asignaturas paralelas con las prácticas pedagógicas.

En estos foros que se organizan institucionalmente y que involucran a todos los estudiantes que realizan prácticas pedagógicas independientemente de la modalidad en que practican (observadores, adjuntos o conductores), se abordan las problemáticas y las propuestas o sugerencias que los estudiantes hacen con base en su experiencia como practicantes. En los informes

institucionales que recabé sobre los foros de evaluación de las prácticas se plantearon problemáticas diversas sobre la supervisión de las prácticas, la adquisición de los rasgos del perfil de egreso de los planes 85 y 97, la vinculación de las asignaturas con las prácticas pedagógicas y la vinculación de la Escuela Normal con las escuelas de práctica.

Aquí incluyo un ejemplo sintético de una de las temáticas en alguno de los foros relacionada con la supervisión de las prácticas:

En cuanto a las problemáticas de la supervisión se señala que la mayoría de los maestros encargados de supervisar las prácticas permanecen poco tiempo en las escuelas observando la clase, lo que trae como consecuencia que la mayoría de ellos haga una apreciación inadecuada de la práctica de los estudiantes, aunado a esto, existe una frecuente inasistencia de los supervisores a las escuelas de práctica, lo que da cuenta de la falta de organización de la Escuela Normal pues existen escuelas que no son asignadas para su supervisión.

Por otro lado, existe una falta de comunicación entre los supervisores de la práctica con los maestros titulares y los practicantes, quienes desconocen e ignoran los resultados y las observaciones que éstos hacen al trabajo de los practicantes, finalmente se expresa que la supervisión consiste en el análisis personal provocando que el practicante se ponga nervioso y vea al supervisor como un juez en lugar de verlo como un apoyo para su formación; de igual modo, la distancia que existe entre la Escuela Normal y las comunidades donde se encuentran las escuelas de práctica se constituye en un elemento más que dificulta la supervisión de las mismas.

De estas problemáticas se derivan propuestas concretas como: tomar en cuenta el horario de trabajo de los maestros con el fin de adecuar los roles de supervisión y garantizar la observación sin importar la lejanía de las escuelas; que los maestros tomen en cuenta el enfoque con el que se practica, garantizando con ello la estancia de los maestros supervisores por lo menos el tiempo que dura el desarrollo de un contenido temático. Por otro lado se plantea

que los supervisores entreguen por escrito un reporte o informe de lo observado tanto al responsable de prácticas como al practicante, este informe tendrá que estar en función de la práctica del estudiante y no en relación con su personalidad.

Institucionalmente, se cuida por un lado la organización institucional y por otro el desempeño que tienen los estudiantes durante la jornada de prácticas pedagógicas. Sin embargo, hay que hacer notar que es en el trabajo de los estudiantes donde más se pone el acento en la evaluación; de ellos se evalúan aspectos como la responsabilidad, el uso del material y de la planeación, la forma de comunicar los contenidos, su actitud, la búsqueda de alternativas a los problemas enfrentados, la disposición al trabajo, el desarrollo en las actividades planeadas, las estrategias de evaluación, la limpieza de los materiales que utiliza, las habilidades intelectuales, el dominio de los contenidos de enseñanza, sus competencias didácticas, su identidad profesional y ética, entre otras.

Se percibe claramente la necesidad institucional por controlar cada uno de los aspectos que los estudiantes tienen que cumplir al momento de practicar. Los criterios de seguimiento y evaluación de las prácticas aseguran que existe una imbricación de las competencias, aptitudes y habilidades para ejercer la docencia con las actitudes, disposiciones y valores que los estudiantes manifiestan a través de su realización.

El cumplimiento de estos criterios y de las etapas señaladas es recompensado con la valoración positiva que hacen los maestros y las calificaciones que asignan a los estudiantes durante el desarrollo de las prácticas.

Pero el incumplimiento de alguno de los aspectos tiene consecuencias negativas en la valoración y calificación que se hace de cada uno de los estudiantes. En este sentido, al igual que existen documentos que organizan y definen los momentos y las eta-

pas en las que se deben involucrar maestros y estudiantes, también existen otros en los que se establecen el tipo de sanciones a las que se hacen acreedores los estudiantes cuando no cumplen adecuadamente.

Las sanciones institucionales en las prácticas pedagógicas

Como parte del proceso de seguimiento y evaluación de las prácticas pedagógicas, existen una serie de normas a través de las cuales se sancionan las "faltas" cometidas por los estudiantes durante la realización de la actividad. Estas sanciones, que van desde una simple amonestación o llamada de atención hasta la suspensión de la práctica, permiten mantener el control institucional del desenvolvimiento de los estudiantes en las escuelas primarias.

En el documento interno sobre las prácticas pedagógicas y las sanciones de la Escuela Normal de Ecatepec se señala lo siguiente:

- A las prácticas pedagógicas se deberá asistir con puntualidad y registrar la asistencia en las hojas de firmas elaboradas para este fin, diseñadas en forma *exprofeso* para los alumnos practicantes.
- Sólo en casos justificables las prácticas pedagógicas no realizadas se cubrirán en turno contrario, duplicando el tiempo de su realización.
- Cada institución nombrará a un representante, el cual será el responsable de solicitar el profesor de Laboratorio de Docencia las hojas de registro, así como reportarlas de manera inmediata con las firmas y observaciones correspondientes, así como con el visto bueno de la dirección de la escuela.
- En todos los casos se deberá cuidar la presentación personal del alumno normalista.

- Los registros de observación, así como los planes de las prácticas pedagógicas se deberán integrar en un solo expediente, mismo que se reportará al finalizar el semestre y será motivo para valorar los resultados obtenidos.
- La justificación de faltas a las prácticas pedagógicas sólo procederá cuando éstas hayan sido ocasionadas por causas ajenas a la voluntad del practicante, siempre y cuando se reporten de manera inmediata; no procederá en ningún caso, la justificación de faltas después de tres días hábiles de registrarse la inasistencia.
- Es responsabilidad de cada normalista asegurar su estancia en la escuela asignada para la realización de sus prácticas, no se realizarán movimientos interinstitucionales, cambios o permutas. Toda suspensión de práctica será definitiva.
- Para asistir a las escuelas primarias de práctica, será requisito indispensable la autorización de las mismas en la totalidad de los planes de clase, previa revisión de los mismos en los días y horas asignados por el profesor de Laboratorio de Docencia.
- Para acreditar el curso es requisito indispensable haber cubierto y acreditado 100% de las prácticas.
- Son motivos de suspensión de práctica, entre otros los siguientes:
 - El no llegar puntual al inicio de las mismas.
 - Retirarse antes del tiempo designado para esta actividad.
 - No presentar los planes de clase debidamente autorizados.
 - Presentarse de manera inadecuada.
 - Obtener calificaciones reprobatorias durante las prácticas y/o tener observaciones negativas durante su desarrollo.
 - No asistir en el horario asignado sin previo aviso y/o sin justificación alguna.
 - Utilizar un lenguaje inadecuado o adoptar actitudes que afecten la organización e imagen de la escuela de práctica.
 - No registrar su asistencia en las hojas de firmas.
 - No cumplir eficientemente con las comisiones asignadas por la dirección de la escuela.
 - Generar problemas de disciplina y/u obstaculizar el trabajo docente, manifestando irresponsabilidad en su desempeño.²⁴

En el caso de la Escuela Normal de Tejupilco, los aspectos sobre los cuales se sanciona el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los estudiantes son los siguientes:

Motivos de suspensión

Cuando el alumno:

1. Se presente sin su plan, ni materiales requeridos, por extravía o cualquier otra causa sin previo aviso o inmediatamente después de realizada la actividad.
2. Presente en la escuela, aula de clase, actitudes negativas como: fumar, aliento alcohólico, agresión física o moral de los alumnos, lenguaje inapropiado.
3. Se presente con personas ajenas interfiriendo en la actividad a desarrollar.
4. Cuando no se asista a la actividad planeada sin causa justificable.
5. Por impuntualidad sin causa justificable.
6. Cuando se asista sin el uniforme de la institución sin causa justificable.

Causas justificables

1. La muerte de un familiar.
2. Por enfermedad (presentando un comprobante médico por incapacidad; la cita médica no se considera como incapacidad)
3. Comisión oficial por parte de la Escuela Normal.
4. Situación crítica dentro de la familia o enfermedad repentina de un familiar cercano.
5. Accidentes en el transporte.²⁵

²⁴ Escuela Normal de Ecatepec, *Proyecto de prácticas...*, op. cit., pp. 13-14.

²⁵ Gobierno del Estado de México, *Prácticas pedagógicas*, Documento Normativo, Toluca, México, 1998, pp. 45-46.

Las normas establecidas revelan la preocupación por vigilar sistemáticamente la administración de los aspectos académicos que la institución reclama al momento de ir a practicar así como en el desenvolvimiento pedagógico de los estudiantes, pero sobre todo por sancionar las actitudes, disposiciones y comportamientos de los estudiantes.

Lo que señala el reglamento es que se suspenderá la práctica cuando el estudiante no lleve su plan autorizado, manifieste conductas que dañen la imagen institucional o cuando asistan a las prácticas con impuntualidad; en ninguno de los casos se plantea la suspensión por la carencia de conocimientos, habilidades o competencias.

El conjunto de normas, reglamentos y procedimientos establecidos, muestran sólo uno de los aspectos del proceso, es decir, la parte formal. La otra cara es la forma en que operan las normas en los espacios cotidianos, la manera en que se interpretan y son vividos por estudiantes y maestros de "carne y hueso".

La relación entre lo que se establece normativamente y lo que se vive abre un abanico de posibilidades que van desde la articulación congruente o la correspondencia externa hasta la contradicción y desfase entre lo que se supone tiene que suceder y lo que sucede realmente. Esto último no elimina el hecho de que, como hemos planteado constantemente, lo obligatorio se vuelva deseable. Es decir, aun quienes no cumplan con la norma al pie de la letra reconocen que su cumplimiento es deseable.

La práctica hace al maestro: De la realidad de la Escuela Normal a la realidad de la escuela primaria

Desde la postura de los estudiantes, ir a practicar implica "estar en la realidad y no imaginándotela". El valor que le otorgan a las prácticas y a la realidad a la que se aproximan les permite reco-

nocer la diferencia entre ser estudiante y ser maestro practicante; según ellos ésta radica en que: "en un lado obedeces y en otro mandas".

En los hechos esto supone un cambio de posición: se pasa de ser estudiante a maestro practicante. El estudiante se convierte en maestro en la medida en que asume y se apropia del conjunto de derechos y obligaciones de tipo estructural que lo obligan a comportarse de acuerdo con ciertas normas y patrones éticos; este hecho le confiere una investidura.

Por otro lado, practicar permite a los estudiantes valorar el trabajo que realizan y valorarse a sí mismos, en tanto que algunas de sus experiencias los llevan a sostener que "sí la hacen parra maestros". Regularmente los estudiantes exaltan las virtudes que dejan las experiencias concretas con los alumnos de las escuelas primarias y no dejan de reconocer la diferencia que existe entre lo que hacen como estudiantes y lo que hacen como maestros practicantes.

Para los estudiantes, practicar demanda un cambio a veces radical entre los comportamientos que manifiestan en la Escuela Normal y los que tienen en las escuelas de práctica. Este cambio es visible no sólo en la actitud, el lenguaje y la presentación, sino también en la percepción que ellos mismos configuran:

Cuando uno va a practicar tiene que comportarse diferente, ahí no podemos hablar como lo hacemos aquí, aquí nos llevamos pesado, decimos groserías, nos vestimos como queremos; allá es diferente, es nuestra imagen como maestros, si queremos respeto, tenemos que actuar como lo que somos: maestros (Ob. Es. "A", Aa. 03/99).

El maestro tiene que ser un modelo para sus alumnos, tiene que cuidar su apariencia, su pulcritud y el peinado, es básico para el pacto, si no vamos así [refiriéndose a las prácticas], ¿cómo quieren que nos respeten?! (Ob. Ec. "A", Aa. 04/99)

La predisposición inicial a cambiar de apariencia y de actitud al momento de asistir a las prácticas conduce a los estudiantes a adoptar un rol distinto del que tenían. Al transitar del estado de estudiante al de maestro practicante, se inicia un proceso de transformación que requiere, en el sentido de los ritos de pasaje, separarse de la condición anterior y asumir las obligaciones de tipo estructural que demanda la nueva función.

En los discursos de los estudiantes, se pone de manifiesto que éstos no cuestionan la necesidad de cambiar "drásticamente" tanto en la forma de vestir como de actuar; así, pasan de los jeans, las playeras, los tenis, la ropa informal, el lenguaje coloquial y las actitudes de desenfado a la ropa formal, el cuidado del lenguaje y el compromiso. Este pasaje se vive como algo necesario que no se cuestiona, simplemente se asume.

Ser maestros practicantes conduce a los estudiantes a reivindicar al maestro como modelo, como ejemplo; un maestro que metonímicamente deposita su función en su imagen. Al respecto, Medina señala que aun cuando los maestros en servicio hagan cuestionamientos a la formación recibida en la Escuela Normal, no dejan de hacer evocaciones sobre la disciplina, el lenguaje y el tipo de vestido que les eran reforzados cotidianamente durante la formación en la Escuela Normal.²⁶

La importancia de la práctica como pasaje o tránsito de un estado a otro es reforzado por los maestros²⁷ de la Escuela Nor-

²⁶ Patricia Medina, *op. cit.*

²⁷ Medina presenta estas recurrencias a través de sus informantes, los cuales, de acuerdo con sus experiencias en las prácticas en la Escuela Normal señalan: "Tuve una maestra que nos decía que antes de irnos a practicar: ¡zapatos boleados! Y uno iba impecable, bien peinadito, planchadito, y utilizando o tratando de utilizar el lenguaje más correcto o el más conveniente", "había un compañero que era fanático del rock, a él le encantaba llevar sus tenis rojos [...] los pantalones de mezclilla entubados [...] recuerdo que una vez que fuimos a practica, [...] este compañero llegó sin la playera, pero sí con los pan-

mal, casi siempre solicitan que los estudiantes asistan a las escuelas de práctica con un uniforme específico o en su defecto con un vestuario "adecuado" dada su condición de maestros practicantes, aunque en algunos casos, las condiciones en las que se desarrollan las prácticas pongan en entredicho el uso de una cierta forma de vestir:

Nosotros solicitamos que los estudiantes cumplan con todos los lineamientos para las prácticas, sí, lo hacemos, aunque en esta ocasión por ejemplo, los estudiantes ya no llevan uniforme de prácticas [...], el año pasado los alumnos hicieron la petición a la dirección para no llevarlo y se les autorizó, aunque sí se les pide que vayan presentables, que cuiden su apariencia...[silencio] porque luego vienen con ropas así que no se aceptan o no son muy aceptadas y les digo ¡por favor no vayas a ir a practicar así! [...], a todos los muchachos se les dice que deben ir con zapatos boleados, bien presentados siempre, les digo: ¡pónganse corbata! [...] si no tienen consíganla o por lo menos vístanse formalmente [...] yo creo que cuando una trabaja el sueldo da para eso, para comprarte una camiseta formal y todo eso y si no, pues que la pidan prestada a sus primos o familiares, pero que se vea formalidad, la imagen tiene mucho que ver, ¿no? [...] (En. Ma. Ec. "A", 04/05/00).

A los alumnos se les pide que lleven el uniforme de prácticas, a mí me parece que ya no debería de ser pero es la norma de la escuela. Fíjese que causa problemas, ahora estamos practicando en escuelas multigrado en algunas comunidades alejadas del municipio, los alumnos tienen que caminar en terracería media hora o hasta una hora, ya se imaginará como llegan a las escuelas [...], la semana pasada por ejemplo, unos alumnos se quejaron porque iban con el uniforme, las muchachas con medias y zapatillas, los mucha-

tales entubados de mezclilla y con sus tenis, además con un saco. Él entró a practicar y en eso llegó la maestra de didáctica -una maestra que se pintaba el cabello de color rosa por cierto-, entonces lo sacó, le suspendió la práctica y tuvo muchos problemas. El compañero jamás se recibió". *Ibid.*, pp. 151-152.

chos de traje. Les tocó practicar en un lugar lejano, para irse tenían que abordar una camioneta, ellos iban atrás, cuando salieron de la carretera y se incorporaron a la terracería, los maestros titulares de esa escuela se cubrieron con unos "trapos", los alumnos no sabían por qué, cuando comenzó a levantarse el polvo los maestros se reían de los practicantes pues llegaron cubiertos de polvo color amarillo que se les pegó a sus trajes de color azul. Yo por eso les dije que llevaran otra ropa aunque esté en contra de la norma (En. Mo. Ec. "B", 05/05/99).

El cuidado de la imagen exterior, de la presentación, es el inicio de un proceso de separación de la condición o estado de estudiante a la de maestro practicante. No se trata solamente de cumplir con una disposición institucional sino en el fondo de crear un imaginario inaugurado por otros, como sostiene Eliade. Otros que vieron en el trabajo de maestro la conformación de un modelo de ser humano, lleno de virtudes y cualidades morales y con una presentación acorde a su investidura.

E. Tenti,²⁸ hace un recorrido histórico acerca de los debates de principios del siglo xx en torno a la vocación, la preparación y la función social de los maestros, y describe lo que se revela en los debates como deseable en un maestro:

Podríamos clasificar las características no cognitivas señaladas como deseables y prioritarias en este perfil de maestro ideal en dos tipos distintos:

²⁸ La revisión y análisis histórico que ofrece Tenti en torno a los aspectos vocacionales y morales de los maestros, permite percibir la importancia que discursivamente tenían los maestros, como sacerdotes laicos, como redentores de almas, como modelos de hombre. En contraposición, estos mismos planteamientos sirvieron de entrada para que el maestro no esperara ninguna retribución ostentosa por su trabajo, pues como ellos mismos señalaban, no hay satisfacción más grande que aquella que "proviene del hecho de haber servido como soldado de la civilización". *Cf.* Emilio Tenti, *op. cit.*

a) Características morales y conductuales que se expresan mediante las siguientes voces: entusiasmo, paciencia, perseverancia, dulzura, ternura, afabilidad, prudencia, honestidad, desinterés, vida sin tacha, firmeza de carácter, caballería, abnegación, entrega, temperancia.

b) Características físicas y de autopresentación tales como: el porte exterior, los buenos modales, el tono de la voz, la vista y los oídos, vestimenta, etcétera.²⁹

Las conductas y vestimenta son elementos que siempre han sido considerados para evaluar las prácticas pedagógicas. Baste como ejemplo una evaluación hecha a principios del siglo xx en la Escuela Normal para Señoritas:

Vemos que la señorita se presentó aseada y aliñada presentando un aspecto agradable a los niños, pues un principio didáctico dice que el maestro debe de ser el ejemplo de sus alumnos. Respecto a la parte moral la Srita. demostró buena voluntad para cumplir su cometido, y habló a los niños con mucha finura y atención, sujetándose a un principio didáctico que dice que ningún maestro debe usar palabras vulgares e irónicas. Refiriéndonos a la parte intelectual, notamos que la señorita presenta muy bien sus materiales, aunque tuvo una pequeña vacilación al exponer su lección...³⁰

²⁹ *Ibid.*, pp. 186-187.

³⁰ Los ejercicios prácticos de metodología aplicada contemplaban tres apartados específicos: la parte literaria que estaba compuesta por exordio, exposición, resumen, confrontación y epílogo, en cada una de ellas se contemplaba la duración y el contenido abordado, de esta manera una lección tendría que pasar por esas etapas cubriendo un tiempo estimado. En la parte literaria, además, se planteaban observaciones en cuanto al lenguaje, las muletillas empleadas y el uso de tiempo. La parte metodológica contemplaba aspectos relacionados con la lección y tomaba en consideración tanto el fondo como la forma; en el primer caso, se señalaban aspectos como la cantidad de material y la suficiencia del mismo con relación al tiempo, el orden lógico de utilización relacionado con el objetivo de la lección y su finalidad. Finalmente, en cuanto a

De esta manera, si bien lo anterior nos muestra que las formas y los procedimientos en torno a las prácticas se han modificado en el transcurso de la historia de la formación de los maestros, los “paradigmas raíces” o “el principio base” que sustentan simbólicamente esta idea de ser maestro, no ha desaparecido, sino simplemente se ha “enmascarado”.³¹

En consecuencia, los estudiantes manifiestan una preocupación por su apariencia al momento de ir a practicar. Así, cuando planean el desarrollo de las prácticas, expresan que es necesario presentarse adecuadamente vestidos en las escuelas. Quienes cumplen con ello además externalizan sus críticas hacia compañeros de su grupo o de otros que no cumplen con este requisito. El siguiente fragmento de una observación es elocuente al respecto:

Maestra: “Ya saben que tienen que ir presentables, hay que cuidar la imagen, es importante que nos vean con una imagen aceptable...” [los estudiantes se miran entre ellos y algunos mueven la cabeza reafirmando la observación de la maestra].

Estudiante 1: “Es verdad maestra, ¡hay algunos que se llegan a poner mezclilla!” [la maestra recalca el hecho de cuidar la imagen].

Estudiante 2: “En la escuela donde estábamos pasó y el director dijo que procuraríamos no ir así, pero no fuimos nosotros, fueron los de tercero de licenciatura [...]”

la forma se hacía referencia al método utilizado, el modo de utilización, la forma de tratar el contenido con respecto al método y los procedimientos. Para cerrar la evaluación del ejercicio práctico se abordaba la parte pedagógica que consistía en dar cuenta de las entidades físicas, morales e intelectuales. Documentos de archivo, Escuela Normal para Señoritas, ejercicio práctico de metodología aplicada, abril de 1911, caja 73, expediente 1551. Debo agradecer el uso de estos documentos a la Mtra. Irma Leticia Moreno, quien me los facilitó para incorporarlos a este trabajo.

³¹ Joan Mellich, *op. cit.*

Maestra: “Acuérdense que los niños y los padres los ven a ustedes, se fijan en ustedes, tienen que procurar su presentación [...]”.
Estudiante 3: “Es importante lo que dice la maestra, tenemos que ser diferentes, no vamos a ser como todos los maestros con su ‘clásico pantaloncito’” (Ob. Ec. “A”, 03/05/99).

Las cualidades específicas de quien ejerce la docencia y se asume como maestro y como ejemplo, están presentes en cada miembro de las Escuelas Normales, en sus estudiantes, en sus maestros y en las escuelas primarias que sirven como espacios para las prácticas. Han quedado arraigadas en la memoria individual y colectiva de quien es maestro y quien se prepara para serlo. Así, los preceptos en los que se sostenía que el maestro además de instructor tenía que poseer las cualidades morales que va a inculcar, no se agotan en las normas y códigos, sino que además se internalizan hasta el punto de que el maestro se asume como ejemplo viviente y práctico del modelo perfilado en las normas.

Con las normas se pretende contribuir a que el maestro tenga la suficiente autoridad moral sobre sus educandos para que su palabra sea respetada y sus disposiciones sean acatadas.³² Al respecto, Zúñiga señala que existe un énfasis explícito en el cumplimiento de las normas, en el “deber ser”, porque éstas recrean un imaginario donde predomina el orden, el respeto y la obediencia hacia los mayores: maestros, autoridades y padres de familia; el uso del uniforme es, así, un ropaje simbólico.³³

³² Cfr. Emilio Tenti, *op. cit.*, pp. 234-239.

³³ Cfr. Rosa María Zúñiga, “Un imaginario alienante: la formación de maestros”, en *La formación de maestros*, *Revista Cero en Conducta*, año 8, núms. 33-34, México, 1993, pp. 20-22.

En virtud de lo anterior, el practicante o aprendiz de maestro, como le llama Santoni,³⁴ debe aprender a ser maestro haciéndose a sí mismo, a través de la experiencia, de la constante práctica y vigilancia del maestro tutor; es decir, tiene que formarse trabajando, mostrando lo aprendido, tanto en relación con los contenidos como con respecto a las conductas y actitudes. Eso es lo que hace posible que la práctica tenga un peso considerable en los procesos de formación inicial de los maestros.

Además, si se considera que históricamente la realización de las prácticas ha sido una actividad privilegiada dentro de los procesos de formación inicial de los maestros, hemos de aceptar que su realización, su evaluación y particularmente la forma en que es percibida recrea una tradición con los símbolos y estereotipos que toda tradición conlleva.³⁵

³⁴ En relación con el aprendizaje, Santoni señala que su formación "no se efectuaba sólo en la actividad del taller, sino inclusive en la atmósfera y en las experiencias de la comunidad doméstica en la que se hospedaba... y si bien el taller es presumible que incidiese más en el aprendizaje técnico, en el tiempo libre prevalecían las experiencias de socialización [...] inclusive el aprendizaje en el taller podía ser, a su manera, ampliamente socializante, no por otra cosa, sino por el componente ideológico implícito en los estereotipos operativos y los comportamientos rituales. Así también el ámbito familiar podía ofrecer ocasiones para entender "misterios" del maestro, tal vez mejor que en el taller. En suma, se puede concluir que la relación maestro-aprendiz era siempre y de cualquier modo una relación educativamente relevante y comprensiva de los procedimientos de aprendizaje formal e informal, de socialización en los comportamientos requeridos por la clase social y el grupo laboral específico, así como de constitución de actitudes típicas en las relaciones cotidianas." Cfr. Antonio Santoni R., *Nostalgia del maestro artesano*, México, CESUNAM-Potrúa, 2.ª ed., 1996, pp. 93-109.

³⁵ Véase por ejemplo, la recuperación que acerca de este aspecto hace C. Jiménez Alaucción, *La escuela nacional de maestros. Sus orígenes*, México, D.F., tesis 26, 1998, pp. 95-97.

La planeación: Otro punto de partida para la separación del estado de estudiante

La planeación para la práctica consiste, en palabras de los practicantes, en la organización particular de los objetivos temáticos otorgados por los maestros titulares para ser desarrollados durante la jornada de prácticas pedagógicas, el diseño de estrategias didácticas y la elaboración de materiales didácticos tanto grupales como individuales, ya sea para ser utilizados en la transmisión de un tema y/o para corroborar que los alumnos han comprendido el tema.

Aunque la forma de presentar la planeación varía de formato (bien puede desarrollarse en cuadernos o bien hacerse en hojas blancas en computadora o máquina mecánica de escribir), conserva los apartados que la institución estipula: datos generales que contienen el encabezado, especificaciones de la escuela donde se practica, el nombre del director, del maestro titular, del practicante, el grado y el grupo con el que se practica, así como el bloque, eje temático, el o los propósitos, las estrategias didácticas, el contenido científico, los materiales didácticos a utilizar y las actividades extraclase.

En su elaboración, además, se cuida la forma de presentación, la limpieza, se corrigen los errores ortográficos que los estudiantes pudieran cometer; de igual modo se revisa la congruencia entre el contenido a transmitir con las estrategias didácticas y las actividades de apoyo. Esto provoca que estudiantes y maestros inviertan una considerable cantidad de tiempo tanto en su elaboración como en su revisión.

En la mayoría de las ocasiones los tiempos invertidos en la planeación sobrepasan los destinados curricularmente para el curso de Laboratorio de Docencia, es frecuente que se vea a los estudiantes utilizando tiempo de otras asignaturas para su elaboración. De ello da cuenta la siguiente observación:

Cuando me incorporé al grupo para realizar una de las observaciones en el aula, los estudiantes se encontraban atareados, entraban y salían del salón de clase, escribían en sus cuadernos y revisaban algunos libros de texto de primaria y guías para el maestro. En el escritorio se encontraba una maestra platicando con dos estudiantes. Me senté en una silla y le pregunté a un estudiante que estaba a mi lado qué es lo que estaba sucediendo ya que no parecía una clase normal, él contestó que estaban preparando su planeación para ir a practicar y que la maestra había cedido el tiempo de su clase para que la realizaran.

En el pizarrón se encontraba escrita la siguiente indicación: "requisitos para revisar la planeación: planeación, gafetes, contenido científico, friso, material didáctico y bolsa carpeta". El tiempo cedido por la maestra que no era la responsable directa ni de revisar la planeación, ni del curso de Laboratorio de Docencia, permitía que los estudiantes deambulaban de un lugar a otro dentro del salón de clase, que salieran a buscar al maestro que les iba a revisar los planes, que entablaran pequeños diálogos entre ellos, que se salieran a tomar el sol y a platicar de otras cosas, que escribieran en sus cuadernos y que se prestaran materiales; pues el reto consistía, como señalaba el estudiante que estaba a mi lado, en elaborar una planeación que fuera avalada por el maestro del laboratorio para ir a practicar a escuelas multigrado y unitarias... (Obs. Ec. "B" 16/03/00).

Realizar la planeación en tiempo y forma tiene varias connotaciones. Para los maestros, el que los estudiantes entreguen a tiempo su planeación, les da la certeza que no "van a improvisar" y que no van a hacer "una planeación al '¡ahí se va!', de última hora". Las exigencias de los maestros que avalan la planeación están orientadas a que los estudiantes tengan todo "bien y en orden", para que cuando sea revisada no "exista ningún problema" en su autorización.

Este exhorto es constante por parte de los maestros, pues consideran que la planeación es la base principal para el desarrollo de las prácticas:

Hemos tenido quejas de algunos directivos y de los titulares en cuanto a la planeación, yo les digo a los estudiantes que la planeación es sumamente importante para sus prácticas, las quejas eran porque los planes presentaban faltas de ortografía, por ejemplo. Yo les he regresado sus planes [a los estudiantes] cuando están mal, cuando no hay una congruencia en la organización del plan, cuando no está bien la redacción; por ejemplo, una alumna me dijo que su maestra no le pide contenido científico, yo le contesté que el contenido científico no es responsabilidad de la maestra, sino que al igual que la planeación es un soporte para tu práctica, por eso es importante llevar contenidos científicos, aunque sean niños de pre-escolar. Es obligación del maestro ir bien preparado para los temas que se van a trabajar y tener bien la planeación [...] (En. Ma. Ec. 04/05/00).

"Ir preparado para no improvisar" es una de las peticiones expresadas de los maestros, de ahí se deriva la importancia de la planeación, quien cumple con ella no sólo salva el hecho de ser un improvisado, sino que asegura, por lo menos formalmente, que está preparado para desarrollar la práctica. No obstante, debemos distinguir, como recomienda Reyes, entre el tiempo que se invierte en las prácticas y para la formación —lo que implica la reflexión, el análisis, la argumentación teórica y la innovación pedagógica— y el destinado a aspectos operativos e instrumentales. En muchas ocasiones es éste el que termina dominando en las prácticas de los estudiantes.³⁶

Para los estudiantes, la planeación implica "tener una guía" que aunque no se sigue al pie de la letra, sugiere "qué actividades realizar y cómo hacerlas". La planeación es "flexible", sostiene, es una "propuesta para organizar las actividades y pro-

³⁶ Una lectura crítica y propositiva en relación con las prácticas puede verse en: Ramiro Reyes, "La práctica docente de los normalistas", en *La formación de Maestros, Revista Cero en Conducta*, op. cit., p. 47 y ss.

gramar los tiempos". En la jornada de prácticas, es útil cuando "no se domina con certeza algún ejercicio o el contenido científico de algún tema".

En ciertos aspectos la planeación se concibe como un elemento indispensable para el desarrollo de las prácticas. Sin embargo, también se señala que se puede prescindir de ella, sobre todo cuando en ella predomina el formalismo y se burocratiza. No es raro que lo que más importe sea la limpieza, el colorido, la presentación de la planeación y no su contenido. Al respecto los estudiantes señalan:

¿De la planeación de aquí? [silencio] Demasiado requisitada y también demasiadas apariencias, ¿útil? Digamos que sí, te sirve para que no llegues sin nada y "a ver qué voy a hacer", y de acuerdo a nuestras características [silencio y actitud de duda] sé que si nos dijeran: saben qué, no realicen planeación", pocos la entregarían y la mayoría llegaríamos a improvisar porque somos así. Pero en ese sentido, bueno, por lo menos ya sabes que vas a venir el día de mañana y que más o menos vas a decir algo, pero demasiados requisitos, ¿no? [en relación con los requisitos, señala] Pues "pásamelo a máquina", "bueno está bien, por la letra pésima", "ilústralo". Aunque nos peleamos el semestre [se refiere al anterior] por eso y es lo que te digo, tú haces la planeación y ya nada más [los maestros] que te revisen. Y sí, [resuelven] algunas dudas [relacionadas con los contenidos, las actividades, etc.], pero no, a veces [te dicen] que no le tienes que poner así, que aquí este título, cosas que no me agradan [...]. La planeación a máquina, sin faltas de ortografía y sin tener un acento que le falte o le sobre; si no, repites la hoja; ilustrado, con contenido científico [...] pero como presentación todo está bien, pero ya en lo práctico, en lo útil [...] ¡No!, o sea, no me sirve de nada llevar mi planeación ilustrada si al final de cuentas sucede otra cosa [...] Por esa misma apariencia, por ese competir y quedar bien aunque las cosas sólo sean de forma y no de fondo (En. Aa. Ec. "B", 05/06/00).

La valoración que los estudiantes hacen de la planeación los lleva a reflexionar en cuanto a la utilidad y la importancia de ésta en el desarrollo de sus prácticas. Se cumple con la planeación sólo porque es requisito institucional, pero no resulta útil. Véase como ejemplo lo que dice un estudiante:

La planeación, sí la hago porque es un requisito de aquí [pausa] porque si no la hago no me dejan ir a practicar o no me dejan practicar; es requisito de aquí, tiene que ir firmada y sellada para que yo pueda practicar, entonces es un requisito para llegar allá. Yo nada más le digo: éste es mi trabajo, tengo que hacer esto, esto y esto, pero en la realidad mi planeación nunca la hago [se refiere a que la práctica no se desarrolla conforme a lo planeado] porque, bueno, en algunas cosas sí, pero no: que a las 10:45 voy a hacer una dinámica de tal cosa, eso no sirve, para mí no sirve. (En. Ao. Ec. "A", 03/06/00)

Desde esta perspectiva, la planeación se percibe como un requisito formal y esta percepción opaca la posibilidad de convertirla en algo útil para el estudiante y para su práctica. Vista así, la planeación se traduce en una actividad burocratizada, mecánica y de poca relevancia. Cumplir institucionalmente con ella contribuye a que los estudiantes se sientan autorizados para acceder a las escuelas de práctica; sin embargo, el punto es que no sólo se trata de un aval o una certificación institucional, pues desde la demanda institucional la planeación tiene validez por sí misma, pero no es fin en sí misma.

El problema es que cuando la planeación se realiza sólo bajo el criterio de la formalidad, se convierte en un fin en sí mismo y pierde la fuerza praxológica pues opera a la mancha de una praxis burocratizada que, como sostiene Sánchez Vázquez:

Genera el divorcio total entre lo interior y lo exterior, entre la forma y el contenido. La exterioridad o formalización de la práctica es

el rasgo más característico del burocratismo [...] En la práctica burocrática, o, más propiamente burocratizada, los actos prácticos no son sino el ropaje o la cáscara con que se reviste una forma que existe ya como un producto acabado [...] En este sentido, son formas de una praxis degradada, inauténtica, que se halla en el polo opuesto a la praxis creadora y que, por tanto, es incompatible con ella. La praxis se burocratiza dondequiera que el formalismo o el formalismo domina, o, más exactamente, cuando lo formal se convierte en su propio contenido. En la práctica burocratizada el contenido se sacrifica a la forma, lo real a lo ideal y lo particular concreto a lo universal abstracto.³⁷

En síntesis, subordinar el contenido a la forma reduce las posibilidades de que la práctica pedagógica sea una auténtica praxis. Desde el análisis que hemos hecho, la elaboración de la planeación no únicamente puede derivar en una actividad burocratizada, por el contrario, puede llegar a ser creativa y evolucionar a la improvisación. De cualquier manera, la planeación también se convierte en una actividad cuyo componente simbólico conlleva el que los estudiantes se involucren en un complejo proceso de iniciación con sus instructores. Si entendemos con Turner y con Mellich que los seres transicionales mantienen una subordinación plena con los instructores en tanto no han adquirido las obligaciones y atributos estructurales de un nuevo "estado" (aun cuando se desempeñen en el aula como maestros practicantes), no es difícil comprender que la relación entre el maestro y el discípulo puede volverse conflictiva, violenta y contradictoria, como sucede con frecuencia en el momento de la revisión de la planeación.

Esto se debe a que el estudiante tiene que ser "autorizado" por el instructor y en ese momento, el maestro no sólo se convierte en censor, sino también en ejemplo, situación que lleva a

³⁷ Adolfo Sánchez V., *op. cit.*, p. 315.

reconocer lo que Girard identifica como el "doble imperativo contradictorio".

Al maestro le agrada ver a los discípulos multiplicarse a su alrededor y ver cómo le toman como modelo. Pero si la imitación es demasiado perfecta, si el imitador amenaza con rebasar el modelo, entonces el maestro cambia sistemáticamente de actitud y empieza a mostrarse desconfiado, celoso, hostil. Hará todo lo que pueda para humillar al alumno y desanimarlo.³⁸

Cuando los estudiantes consideran la planeación como un mero requisito que no requiere más que el cumplimiento formal de lo que la institución establece, la planeación se vuelve inútil.³⁹

Las experiencias y expresiones en relación con la planeación son diversas y hacen recordar a los estudiantes "los buenos y los malos" momentos vividos en las escuelas de práctica. Así, cuando las cosas les salen bien, dicen que la planeación es útil y flexible; contrariamente, cuando no sucede lo que se esperaba, no sólo es inútil sino además sale a relucir el tipo de relación que se tiene con el maestro titular, como se muestra a continuación:

El año pasado cuando yo tenía el grupo de tercero, yo podía hacer lo que yo quisiera, incluso llevaba mi planeación por mero requisito.

³⁸ René Girard, *El misterio de nuestro mundo*, Salamanca, Taurus, 1982, p. 328.

³⁹ En aproximadamente 15 de las observaciones que realicé en las escuelas de práctica, los estudiantes tenían su planeación sin abrir, las actividades que realizaban se sujetaban, en términos generales, a las actividades planeadas. De acuerdo con lo que ellos mismos decían, lo que orientaba el trabajo en el aula era el objetivo de promover actividades en las que los niños estuvieran ocupados y no causaran problemas de disciplina. Estas actividades servían para controlar al grupo, aunque tenían como pretexto el hecho de desarrollar un contenido.

to, porque a veces toda la planeación, la cambiaba por actividades, por dinámicas, por lo que fuera y el grupo me resultó muy bien, con muy buenos resultados, incluso en sus evaluaciones (se refiere a los alumnos) la mayoría estuvo entre ocho y diez. O sea, me dio buenísimos resultados manejar dinámicas de grupo, aunque estuvieran haciendo "despapayé" si querían, pero trabajando. Sin embargo, ahorita mi titular de segundo año dice: ésta es tu planeación y la tienes que seguir conforme va, no me tienes que cambiar nada", y a mí me parece algo absurdo; por ejemplo, yo entro al grupo, traigo una planeación, pues resulta que mi planeación no va de acuerdo al grupo, ¿cómo puedo yo aplicar esa planeación?, ¡es imposible! Es como jugar a que voy a darles clase y de eso no se trata, se trata de enseñarles de verdad, no nada más llegar a plantarte en un grupo y decir que yo soy el maestro y van a hacer lo que yo diga, porque sería tonto y absurdo, no tendría razón de estar allí; ¿por qué plantear entonces? Por un mero requisito institucional, ¿verdad? (En. Ao. Ec. "A" 03/03/00).

La planeación y su aplicación son valoradas de distintas maneras, tanto si se trata de cumplir con ella por ser requisito institucional como si se trata de poner en juego la creatividad en su elaboración, pues como decía una de las estudiantes: "en la planeación está una parte de nuestra personalidad, de lo que somos y de lo que queremos" (En. Aa., 16/05/00).

En todo caso siempre hay una tensión entre lo que se planea y la realidad de la práctica, tensión que ensancha una brecha que de por sí es considerada insalvable dentro de los procesos de formación inicial de los maestros: la relación entre la teoría y la práctica. Consideradas como diferentes, se pretende conciliarlas a partir del accreamiento sistemático y programado de los estudiantes a las escuelas de práctica; pero esto no siempre se logra, entre otras cosas porque los maestros reiteran mensajes como los siguientes: "cuando salgan, van a comenzar a aprender a ser maestros", "la realidad de afuera es muy diferente a lo que se vive en la Escuela Normal".

Esta idea es tan recurrente en los discursos cotidianos de los estudiantes y de los maestros que parece desestimarse la función y el sentido de la formación inicial de los maestros.

Sin abrir un debate sobre qué es más importante, la teoría o la práctica, conviene evidenciar que para nuestros informantes las prácticas y todo lo que ellas conllevan, significan experiencias importantes para la formación y preparación de los futuros maestros, pues a través de ellas se aproximan al proceso que posteriormente enfrentarán los estudiantes en su condición o estado de maestros.

Para los maestros resulta de vital importancia resolver los problemas que los estudiantes enfrentan durante sus prácticas; una manera de hacerlo es a través de la socialización de sus propias experiencias. Esto tiene como fin salvar el distanciamiento entre lo que les ofrece la Escuela Normal y lo que viven. Dar a los estudiantes consejos para afrontar determinadas situaciones se convierte en un ejercicio en el que inconscientemente se recalca que es la experiencia la que hace al maestro.

Las recomendaciones de qué hacer en determinadas situaciones problemáticas derivan en una estrategia de formación y orientación que, aunada a las experiencias de los estudiantes, permite configurar posibles actuaciones frente a determinados problemas; así lo expresaba una maestra:

Pues yo les doy *típs* [cuando tienen algún problema] con base en los años de experiencia, hay que sacar lo positivo de lo negativo, yo les he platicado a mis alumnos una experiencia que tuve cuando daba clases en secundaria, los alumnos me aventaban papeles, llegó un día en que un alumno me puso un palo de escoba atrás cuanto estaba escribiendo en el pizarrón, yo me enojé muchísimo pero me calmé, hablé con el grupo y con él y pudimos resolver el problema [...] yo les digo que hay que tener una actitud positiva, hay que ir bien preparados, la actitud se asume frente al grupo, tiene que haber autoresponsabilidad, compromiso, hay que autoformarse, a

través de la investigación, por ejemplo, que reconozcan lo que uno tiene y conseguir apoyos. Hay que buscar elementos día con día” (En. Ma. Ec. “A”, 29/07/99).

La experiencia acumulada sirve a los maestros para dar ejemplos concretos de cómo tratar determinadas situaciones o de qué hacer en determinados casos sin tener la necesidad de recurrir a ninguna fuente documental; esto es útil sobre todo en los casos en los que no está en juego la transmisión de un contenido escolar, como cuando se trata de “accidentes dentro y fuera del aula”, “el trato con los padres”, “el trato con los niños problema”. La experiencia se convierte así, en un referente básico que permite referirse a situaciones concretas, a vivencias anteriores; de hecho, cuando surgen inquietudes relacionadas con problemáticas surgidas durante el desarrollo de las prácticas, las sugerencias y orientaciones de los maestros adoptan con frecuencia formas como las siguientes: “cuando a mí me pasó yo hice...” o “una vez tuve un problema similar y lo resolví de esta manera”.

Para los estudiantes, la experiencia acumulada también se constituye en un referente básico, particularmente cuando se trata de relacionarse con los alumnos de las escuelas de práctica y los maestros titulares. Para relacionarse con estos últimos, los estudiantes van conformando diversas tácticas para tratar de “complacerlos” y de “hacerse amigos” de ellos. El mecanismo para conseguirlo es la imitación ritualizada de comportamiento de los instructores.

Si un estudiante no quiere tener problemas con su titular, trata de ajustarse a su manera de ser, a lo que le pide que haga; un estudiante señalaba:

Quando hago mi planeación no sigo al pie de la letra lo que la escuela pide, yo voy con el titular y le pregunto cómo planea, le solicito que me oriente y así al momento de practicar no tengo broncas porque lo hago como él lo hace (En. Ao. Ec. “A”, 06/06/00).

En otros casos, los estudiantes recurren a sus experiencias previas o bien a las que han adquirido y comunicado con otros compañeros para evitarse problemas con los titulares de las escuelas de práctica, particularmente cuando se trata de elaborar la planeación. Así se muestra en el siguiente diálogo:

Ao1: ¿Ya te diste cuenta que nos toca practicar en la Anexa juntos?, ¿cómo ves si hacemos una obra de teatro?

Ao2: No sé, va a ser un desmadre, pero hay que hacerlo ya sabes cómo son las de la Anexa [pausa] están bien locas [...]

Ao1: Sí, pero hay que hacerlo, así no vamos a tener problemas como los otras compañeras [...] (Ob. Ec. “A”, 16/03/99).

La experiencia acumulada, su capacidad para ajustarse a lo traído en el curso de Laboratorio de Docencia y su disposición para prever las expectativas de los maestros de las escuelas de práctica son ingredientes que permiten a los estudiantes transitar al estado de maestro practicante. Esto se entremezcla con su intención de planear pensando como maestros y no como estudiantes; es decir, colocándose en la posición de quien en ese momento va a estar a cargo del grupo e imaginando qué podría convenir a los alumnos a su cargo.⁴⁰ En palabras de una estudiante:

⁴⁰ Al respecto se pueden ver las citas a las que alude, de manera nostálgica, Jiménez Alarcón refiriéndose a Carlos A. Carrillo en relación con los procedimientos, recursos y sistema de trabajo que seguía para desempeñarse en el grupo. “¿Ve usted, ve usted cómo le hago? –decía siempre a los practicantes, al terminar sus clases– pues no quiera usted hacer lo mismo; resultaría muy malo. El maestro jamás debe sujetarse en sus lecciones de cartabón que marcan los preceptistas; el maestro ha de ser un artista, en toda la extensión de la palabra y no un servil imitador [...] la uniformidad en los procedimientos es rutina, es estancamiento [...] impriman a sus lecciones ese sello personal que se refleja en las palabras de cada uno, en las miradas, en las acciones, en el modo de ser particular [...] –por esa razón– lo que hago es estudiar todos los días el programa de materias [...] para saber de qué cosas y qué fenómenos deberé de hablar en mis lecciones [...] enseguida estudio bien el tema de la clase y

Yo siempre decía que cuando planeamos hay que pensar en cuando nosotros éramos los que estábamos ahí, en esa banca, esperando que el maestro nos enseñara, qué era lo que queríamos que nos enseñara y cómo era que queríamos que nos enseñara. O sea, así es más fácil, porque si tú recuerdas cómo te hubiera gustado que te enseñara tu maestra, pues entonces quizá hubieras aprendido más, pero hay veces que pensamos más en nosotros y no en los alumnos, ¿no? (En. Aa. Ec. "B", 05/06/00).

Además de esto último —el pensar como maestro— hay otro elemento que marca la separación del estado de estudiante al de maestro practicante, a partir de la elaboración de la planeación. Éste consiste en el "empeño" y "sacrificio" que los estudiantes tienen que hacer al momento de elaborar la planeación. De esta forma, no sólo se pone el empeño necesario para que el plan de clase y el material didáctico sea aprobado por el maestro de Laboratorio de Docencia, sino también se sacrifica tiempo escolar y extraescolar, se dedica tiempo que sobrepasa el horario de clases habitual y que se extiende incluso hasta los momentos de descanso.

Para los maestros, el sacrificio que tienen que hacer los estudiantes al momento de elaborar su planeación y el material didáctico refleja el empeño de éstos y su responsabilidad como maestros practicantes. No es raro que los exhorten a imitarlos narrando sus propias experiencias de sacrificio, que les permitieron transitar al estado de maestros, como se observa en el siguiente fragmento:

En una reunión de academia platicábamos de los problemas que había con los muchachos en la elaboración de la planeación, yo

cuando no me queda ya ninguna duda, lo pongo a considerarlo, no como hombre, sino como niño, como ignorante, y me pregunto: ¿Qué les gustará a los niños de esta cosa?". C. Jiménez Alarcón, *op. cit.*, pp. 118-119.

comentaba que había quien la entregaba de un día para otro y eso causaba problemas. Después platicué con los alumnos y les dije que procuraran hacerla con tiempo [...] yo les digo que hay que desvelarse un poco para cumplir con ella, que tienen que esforzarse, que tienen que poner de su parte, que tienen que poner empeño. Yo les decía que también nosotros pasamos por lo mismo y que durante el tiempo de prácticas no dormíamos, que nos desvelábamos, porque ¿quién de los que estudia aquí en la escuela no tiene que desvelarse si realmente es responsable? Yo les dije: "A mí pregunté cuando tenía que presentar mi plan, me la amanece, me daban las tres de la mañana y apenas estaba terminando y además había que cumplir con las otras materias y nada de que el material didáctico está guardadito en la casa, ya que nos lo pedían y sufríamos cuando nos revisaban porque si no estaba bien había que repetir todo [...] entonces tentamos que hacer la planeación y ningún maestro nos daba tiempo para hacerla por eso nos desvelábamos, ni modo", les digo que hay que desvelarse, hay que poner tiempo de uno mismo, hay que poner empeño y sacrificarse un poquito (En. Ma. Ec. "A", 04/05/00).

El empeño, sacrificio y sufrimiento que priva durante la elaboración de la planeación es una situación que reconocen los estudiantes como un paso necesario, una situación que no puede eludirse. En un intercambio de opiniones con respecto a las prácticas, los estudiantes recordaban cómo veían a los compañeros de otras generaciones durante las semanas previas a las jornadas de prácticas: "los veíamos como zombis", decían, "como que ya no tenían tiempo de hacer nada". Reconocían también que al momento de planear entendían lo que vivieron sus compañeros, pues se dan cuenta de lo que implica estar a punto de egresar y tener que cumplir con otras actividades como el servicio social, la elaboración de la tesis, la ceremonia de graduación, las clases de las otras materias, además de las prácticas pedagógicas.

En suma, el estudiante sabe que prepararse para ir a practicar implica sacrificar tiempos, poner empeño y someterse a la decisión de los maestros que avalan la planeación; el estar dispuesto a asumir esto marca la separación del estado de estudiante e implica transitar hacia un nuevo estado en el que se asumen las cualidades y atribuciones estructurales de ésta. La planeación está lejos de ser el punto de llegada, pero es al menos el punto de arranque del rito de pasaje para llegar a ser maestro.

El desarrollo de la práctica: Contradicciones iniciales entre el umbral y la agregación

La inmersión de los estudiantes a las escuelas de práctica es lo que marca, sin duda, la diferencia entre ser estudiante y ser maestro. Las escuelas de práctica se convierten en terreno fértil para poner a prueba lo que los estudiantes han aprendido a lo largo de su trayectoria de formación. El contacto directo con las escuelas, con los alumnos y con los maestros titulares provoca que muchas de las actitudes mostradas en el estado de estudiante desaparecan. Los estudiantes ya han pasado por un proceso previo de preparación y con ello se han ido separando poco a poco de la forma en que se viven como estudiantes, por lo que comienzan a mostrar sus aptitudes, cualidades y disposiciones relacionadas con la responsabilidad de ser maestro.

Los estudiantes pasan, como dijimos antes, de la vestimenta y habla informal a lo que en el medio del magisterio se considera como lenguaje cuidado y refinado. Pasan también del tedio, la apatía y la irresponsabilidad, al afán, la responsabilidad y al fervor.

Según los estudiantes, lo que da cuenta de que se ha pasado al nuevo estado es el cambio de posición. Así lo expresan algunos de ellos: "en un lado obedeces y en otro mandas", "estar en

la escuela es estar en la realidad, vivirla", "es asumir la responsabilidad y comprometerte con los niños". Estar en las escuelas, cerca de los alumnos, con los maestros, viviendo y sintiendo en carne propia lo que es estar allí, es una de las condiciones que marca la diferencia entre ser estudiante y ser maestro.

Varios fueron los señalamientos que hicieron los estudiantes al respecto, particularmente cuando se trataba de argumentar por qué en la Escuela Normal eran de una forma y en las escuelas de práctica eran diferentes; he aquí algunos ejemplos:

Las experiencias que hemos tenido en nuestras prácticas, pues son buenas porque te concientizan, te hacen ver [...] te sensibilizan, te hacen ver muchas cosas, comprender, ¿sí?, y el hecho de estar con un grupo, eso nos ha hecho cambiar mucho; aunque el comportamiento en el grupo, pues sea muy diferente, ¿no?, muy ajeno a lo que te estoy diciendo, pero nosotros tenemos que si en el grupo nos comportamos tal vez con mucha inmadurez, ya en las prácticas respondemos como verdaderamente unos maestros y el hecho de que no simplemente somos nosotros, sino los comentarios que nos llegan a nosotros, ¿sí?, de que somos unos verdaderos maestros, que sensibilizamos a los niños, que nos llegan a querer mucho, incluso hasta llegan a llorar por nosotros porque ya nos venimos cuando terminan nuestras prácticas, y el proceso de formación pues yo creo que te dan todo, te dan conocimientos, te dan prácticas, te dan valores, te dan este todo, respeto, todo, lo que debe ser un maestro; que no lo tomemos, será porque, pues no sé, es otro rollo (En. Ao. Ec. "B", 24/05/00).

Yo te voy a decir que no he visto a todos mis compañeros practicar, nos han dado la oportunidad de practicar pero por lo que dicen los maestros y los mismos comentarios de ellos, así como que [los estudiantes] se transforman en sus prácticas. Qué bueno ¿no?; pero yo digo que hay que demostrarlo no solamente en las prácticas, sino también en la escuela, porque de ahí vienen las apariencias (En. Aa. Ec. "B", 05/06/00).

Yo creo que somos más puntuales, por ejemplo, en las prácticas que aquí [en la Escuela Normal], quizá porque estamos preocupa-

dos pero a la vez más comprometidos, pues es nuestro trabajo y tiene que salir bien [...] yo creo que la diferencia es que estamos viendo con los niños, aquí nada más nos los imaginamos [y nos preguntamos] ¿el niño hará esto? Allí lo ves y es espontáneo, no estás planeando la actitud del niño, si a un niño no le caes bien, no se ríe contigo, por mucho que estés haciéndole al "bufoncito", si no quiere no te lo vas a ganar, por eso es espontáneo, cuando te llegan con una galleta o que te dan un beso o que te digan "¡ay! Maestra, no se vaya" eso es lo que ganas [...] por eso cuando vas allá vas a actuar, no vas a sentarte y no vas a decirle a los niños "¡hijole, no saqué las copias!" o "es que no las leí" y por tanto no puedo participar. Allí si se acabó tu planeación o no funciona, tú eres quien tiene que hacerle frente a esa frustración y nada de que "hoy no me salió bien, ya será mañana" (En. Aa. Ec. "A", 15/03/00).

El cambio que los estudiantes manifiestan a partir del desarrollo de las prácticas, es producto, por un lado, de la percepción que ellos tienen del ser maestro; por otro es el resultado del acercamiento y la valoración que los alumnos hacen del trabajo como practicantes. La responsabilidad y el compromiso asumidos son los detonantes del cambio. El cariño y el respeto que reciben de sus alumnos en las escuelas de práctica los conmina a ser y a sentirse más maestros que estudiantes.

Estar en las escuelas de práctica significa "estar en la realidad" una realidad que se muestra compleja, que si bien ofrece alegrías, también genera tristezas. En la balanza, uno y otro aspecto están en constante juego; cuando se analiza la experiencia que brindan las prácticas, los estudiantes plantean estas situaciones en términos de lo que les agrada o les desagrada de ellas. Esto se ve claramente en el registro de observación que se reproduce a continuación:

En un ejercicio de análisis y de reflexión con respecto al papel del maestro en la escuela, uno de los equipos que coordinaba la activi-

dad, pidió a sus demás compañeros que escribieran en una hoja lo que les agrada o desagrada de las prácticas, lo que valoran de ellas y lo que no es valorado [...] Esta petición provocó que los estudiantes comenzaran a enumerar en sus hojas aquellos aspectos que consideraban valiosos o negativos de su práctica, y aunque no implicaba entregarlo a la maestra conductora del curso, finalmente por una disposición de ésta, el listado fue entregado como parte de la actividad propuesta por el equipo que coordinaba la clase. Así, lo que los estudiantes entregaron, se resume en el siguiente cuadro:

LO QUE LES GUSTA Y AGRADA	LO QUE NO LES GUSTA Y DESAGRADA
<ul style="list-style-type: none"> ■ Que los niños muestren alegría cuando les dan clase. ■ Que los aprecien y los quieran ■ Que confíen en ellos como si fueran sus amigos ■ Que los respeten y les platicuen ■ Que los reconozcan como maestros ■ Que trabajen los alumnos ■ Que lo que bagan sirva a los niños ■ Que los padres los respeten ■ Que los valoren el trabajo que realizan y lo demuestren con hechos y con palabras ■ Que los recuerden y que digan que son los mejores ■ Tener autocompromiso ■ La convivencia con los niños ■ Poder ayudar a los niños y darles algo útil ■ Tener la satisfacción de que van a dejar huella en el mundo. ■ Escuchar la forma de pensar de los niños ■ Cuidar y apreciar cada aspecto de la carrera como un proyecto de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tener dos personalidades ■ Tener hurocracia que termina con la iniciativa de los maestros ■ Que te crean un saboteo ■ Que los maestros pregonen ser justos, solidarios, sencillos y comprensivos y saber que hay maestros desoyos y egotistas ■ Que los alumnos no realicen el trabajo y se paren a preguntar a cada rato ■ Tener que detenerse a ayudar a cada niño ■ Las agresiones y la mala organización ■ Los maestros sagrados que no te ayudan ■ Ser muy propenso y dársele de autoritario ■ Que los niños se pasan de listos ■ Que los maestros desprecien a los practicantes ■ El escándalo de los niños cuando pueden conurbarse con profesores de trabajo ■ Que el director sea un prepotente al igual que los compañeros de trabajo ■ Que las mamás interrumpen la clase ■ Las relaciones entre los maestros y las imposiciones de la dirección. ■ La apatía de los profesores titulares ■ El constante cuestionamiento del director ■ Que el director y los supervisores de práctica se sientan superiores ■ Que los maestros nos vean malos porque somos recién egresados

Desde la percepción de los estudiantes, la experiencia de practicar contribuye a conformar una serie de valoraciones con respecto a la importancia de ser maestro. El contacto con los alumnos, los maestros y los padres de familia se convierte en un referente concreto y claro desde donde ellos mismos se valoran como maestros. A través de la interacción que construyen en los espacios escolares, el estudiante se percata de lo "bueno y lo malo" de ser maestro practicante. De la misma forma, la percepción

que configuran los estudiantes con respecto a lo que les agrada o desagrada revela una contradicción básica entre ambos aspectos, pues justamente lo que a ellos les desagrada es lo que ellos mismos hacen en su condición de estudiantes.

Las valoraciones positivas se engarzan con el ideal de maestro que regularmente es definido como "aquel que deja huella", que entiendo a los alumnos, que se compromete, es respetado y enseña cual si fuera un amigo; un maestro que espera ser recordado por los padres y los niños, que piensa en el magisterio como un proyecto de vida.

Las virtudes que se atribuyen al buen maestro no son otra cosa que un conjunto de características distintivas construidas a través de la interacción y la experiencia, tanto desde la posición como de estudiante, maestro y desde la de practicante.⁴¹ El buen maestro se distingue por ser "humano con los alumnos", por "apoyar", "orientar y dar confianza", por "ponerse en el lugar de los alumnos", por "tener disposición para trabajar con los niños y participar con los demás compañeros". Un buen maestro es aquel que "se preocupa por enseñar", por "prepararse y enseñar conocimientos que sirvan para la vida".⁴²

En el plano de la idealización, estas características y atributos hacen que los estudiantes mantengan cierto sentido de identificación con un maestro imaginado. A estos atributos del buen maestro los estudiantes añaden otros que derivan de su propia experiencia cuando reconocen que un maestro es considerado

⁴¹ Recuérdese el planteamiento de Luis Ibarra, *op. cit.*

⁴² Este conjunto de atributos y distinciones es una síntesis tanto de lo analizado en las entrevistas como de los registros de las observaciones realizadas. Dicha síntesis resultó de la aplicación de la técnica de análisis propuesta por Spradley que nos permitió identificar la "inclusión estricta" la cual consiste, según él, en organizar los términos o palabras que se incluyen en una mayor a través de la siguiente fórmula. *X* es una clase o tipo de *Y*, por lo que "un maestro que se preocupa por sus alumnos es considerado un buen maestro".

institucionalmente como "bueno" cuando: "acata las normas", "cumple con lo administrativo", "controla al grupo y mantiene callados a los alumnos", "llega puntual y cumple su horario", "cumple con las comisiones" y "queda bien con el director", "cubre el programa" y "mantiene cierta distancia y promueve con ello el respeto de sus alumnos".

Los estudiantes aprenden y se apropian de todos estos atributos; aunque tratan de privilegiar aquellas características y cualidades que los hacen ser maestros "más humanos". A través de la realización de las prácticas, los estudiantes van adquiriendo poco a poco, a veces inconscientemente o de forma no intencional, incluso aquellos atributos que no valoran positivamente, como los que se expresan a continuación:

Estudiante 1: [...] En la escuela que me tocó practicar la directora es demasiado tradicionalista y eso es en lo que caen también los maestros, porque el mejor maestro es el que cumple con todas las labores administrativas, por ejemplo Mary [se refiere a una compañera de su grupo que participaba de la entrevista] tiene un maestro que es bastante creativo y sin embargo dentro de la escuela primaria, [pausa] ya está en servicio, tiene mucha experiencia y sabe mucho y digamos se dedica a sus alumnos, a su formación integral y la directora lo tacha como que es el peor maestro de la escuela, ¿por qué?, ¿por ser creativo?, ¿por dejar que sus alumnos creen su propio conocimiento?, ¿como realmente debe ser? [...] [pausa], amablemente el aula, pintó un mural como en la película de Tarzán, a los niños les puso un *locker* con huacales pintados de colores, muy flamativos, muy vivos, los asientos también estaban pintados, sin embargo para la directora era el peor maestro y constantemente pasaba frente al salón para mirarnos, ¿por qué? Porque los maestros que nos tocaron no eran tradicionales del todo (interrumpe una compañera).

Estudiante 2: Y entonces, ¿qué pasa? Cuando me ubico en eso de que el mejor maestro es quien tiene que cumplir con las funciones administrativas y con eso es el mejor maestro.

Estudiante 3: Entonces la regla es que: entre más se ajusten a lo administrativo y a la norma mejor maestro se es[...]

Estudiante 2: Olvídate de los alumnos, queda bien con el director, con el supervisor, queda bien con tus listas, con tus comisiones, con los cursos de actualización [...] uno aprende que por ejemplo [...] cuando llega el supervisor lo tratan bien, le hacen comida y no le llevan mariachis porque de plano no les alcanza (En. Colec. Ec. "A", 15/03/00).

Lo que los estudiantes aprenden y valoran de las prácticas va mucho más allá de la simple experiencia de transmisión de contenidos escolares, ya que el acercamiento a la realidad de la práctica les muestra un "mundo" complejo donde se cruzan de manera diversa distintas formas de ser y sobrevivir como maestro. De este modo, resulta hasta cierto punto comprensible el hecho de considerar ciertas prácticas de adulación, de disciplina y de control como propias de las dinámicas cotidianas en la escuela primaria. Así, la valoración que hacen los estudiantes de su práctica y de la práctica de los maestros con quienes interactúan, los lleva a internalizar ciertos atributos que aunque estén lejos de sus parámetros idealizados, se manifiestan tácitamente como rasgos propios del ser maestro.

Esta contradicción provoca que los estudiantes experimenten tensiones identitarias que no son resueltas sólo con la toma de conciencia de ellos. En efecto, es necesario recordar que, en una condición de subordinación, los estudiantes tienen que adaptarse a las estrategias y diseñar tácticas que les permitan tanto ajustarse normas institucionales como a lo que ellos mismos construyen con base en cómo les gustaría ser como maestros; pero también ajustarse a las normas no escritas que determinan la peculiar distribución de derechos y obligaciones en el contexto de la práctica pedagógica.

De no cumplir con esta forma de eticidad legítima, aunque deficiente, los estudiantes se ven sometidos a interacciones que

les recuerdan que están en una situación subordinada, que son inexpertos y que la no aceptación de esa forma de eticidad los convierte en sujetos contaminados.

Por ello, no es raro que los estudiantes se quejen constantemente de los desaires de los maestros titulares, los supervisores de práctica y de los directivos de las escuelas. Dichos desaires son en realidad llamados al orden establecido.

No extraña que los estudiantes consideren que practicar no es fácil. En su condición de maestros practicantes saben que dependen de quienes los observan, que están en la mira de sus comentarios, sugerencias y particularmente de sus valoraciones. También saben que pueden ser diferentes, que pueden cambiar; saben que no quieren ser *maestros tradicionales*, como comúnmente llaman a los maestros de las escuelas primarias, por lo que constantemente se resisten y reflexionan en torno a su proceso de formación. Aunque esto no atenúa su preocupación por "no llegar a hacer y/o ser lo que ellos mismos critican".

La esperanza de no llegar a ser un maestro tradicionalista alienta la ilusión de, por lo menos durante las prácticas, ser diferentes aunque esta posibilidad tiene como contrapeso el temor de no ser recibido. Los maestros titulares refuerzan ese temor con expresiones como "ño vayan a echar a perder mi grupo".

El papel que desempeñan los maestros de las escuelas de práctica resulta crucial en el proceso de significación de los estudiantes. El tipo de relaciones que se establece con él, la confianza que dé al practicante, las sugerencias y recomendaciones, el tipo de contenidos curriculares que le ofoigüe para practicar, los apoyos que le pudiera brindar en los problemas inmediatos son sumamente significativos en la experiencia que deja a los estudiantes. En suma, las interacciones con el maestro titular hacen que la práctica de los estudiantes adquiera una valoración determinada que marca a éstos. Desde la experiencia de los maestros del curso de Laboratorio de Docencia y de los estudiantes, encon-

trar maestros que apoyen realmente la realización de las prácticas, que orienten a los estudiantes y que den sugerencias para mejorar el trabajo que hacen con los niños, resulta problemático. Algunos maestros ven a los estudiantes como intrusos en sus aulas, como personas ajenas que "nada" tendrían que hacer en su salón de clase y mucho menos con sus niños; sin embargo, los reciben por una disposición institucional. Ello provoca que a los estudiantes se les trate mal y con desprecio; aunque también existen maestros que ayudan, orientan, mantienen buenas relaciones, opinan e incluso aprenden de sus practicantes.

Cuando a los estudiantes les toca la "mala fortuna" de incorporarse a un grupo donde el maestro no ve con "buenos ojos" a los practicantes, el estudiante tiene que enfrentar el carácter y la disposición del maestro titular, tiene que aprender a negociar y a diseñar formas de comunicación que hagan que su estancia en el aula sea lo menos conflictiva posible. Algunas ocasiones esto resulta traumático para los estudiantes, pues están en una posición en la que ni pueden recibir todo el apoyo de la Escuela Normal, ni pueden enfrentarse al maestro titular.

En estos casos el o la estudiante queda en una posición intermedia, sin voz ni voto, en una condición de neófito. Como sostiene Turner, esta posición implica no pertenecer completamente a ninguno de los dos estados: ni se es plenamente estudiante, ni se es plenamente maestro; el neófito está en un estado transicional y se vuelve contaminante, pues al estar "entre y en la mitad de" los puntos reconocibles en espacio y tiempo de la clasificación estructural, no acaba por definir su lugar.

Los estudiantes no deciden en cuál escuela ni con qué grupo practicar, éstos le son asignados por la institución; ellos tienen que aceptar la distribución dada de los grupos con los cuales se practica, aunque esto afecte su situación formativa y en algunos casos pueda volverse problemático, así lo expone una de las maestras:

Tuvimos el caso de una alumna, ella me había dicho varias veces que tenía problemas con el titular, pero yo no le tomé demasiada importancia, le dije que platicara con ella, que le explicara el motivo de su trabajo [...] Un día llegué a observar y al entrar al salón me di cuenta de que la alumna estaba sentada hasta atrás del salón y la maestra estaba dando la clase, yo me enojé y le pregunté a la maestra qué es lo que pasaba; la alumna se me acercó y se soltó a llorar frente de la maestra y los niños, le dije a la maestra que la dejara trabajar, la maestra me dijo que no quería que le echaran a perder su grupo. Después la alumna solicitó cambio de escuela, hicimos la petición y fuimos a la dirección de la Normal, el director habló con nosotras, más bien se dirigió a ella y le dijo que no había cambio, que qué bueno que tuviera problemas porque eso es la realidad a la que se va a enfrentar, que debía mostrar su capacidad de comunicación. Yo me convencí y le dije a la alumna que no había cambios. ¿Sabe qué es lo curioso maestro, que en sus fichas de evaluación la maestra siempre le ponía diez [...] Recuerdo bien lo que le dijo el director, es importante que el alumno en formación se encuentre en ambientes difíciles [...] (En. Ma. Ec. "A", 29/07/99).

Desempeñar adecuadamente el rol de maestro practicante no siempre es posible, sobre todo si se reconoce que el estudiante se encuentra en un espacio prestado donde su presencia altera las dinámicas grupales y el *statu quo* que el maestro ha establecido. En esta posición, si bien el maestro practicante tiene parcialmente el control y la responsabilidad de los alumnos mientras dura el desarrollo de su práctica, ello no significa que sea quien "mande y ordene" completamente a los niños, de hecho, en algunas escuelas que reciben frecuentemente a maestros practicantes, los alumnos de la escuela primaria saben que éste "no les puede hacer nada", que no los puede regañar o castigar y que si cumplen o no con lo que ellos proponen no les afectará en lo más mínimo en su calificación; saben que están de paso y que realmente no son sus maestros, este fragmento de observación refleja de algún modo la situación:

En una de las observaciones realizadas del curso de Laboratorio de Docencia, los estudiantes se encontraban realizando la evaluación de sus prácticas, el maestro del curso me dejó platicar alrededor de 50 minutos con los estudiantes para que pudieran expresar libremente sus experiencias acerca de cómo vivían y valoraban sus prácticas y particularmente cómo se sentían con los maestros titulares y con los alumnos en sus escuelas primarias.

Uno de los estudiantes decía que había problemas en su práctica porque "uno no modifica ni puede cambiar las costumbres de los demás", que el trabajo como practicante se vuelve idealista y que realmente "el mayor obstáculo de un maestro en formación es otro maestro"; le pedí que explicara por qué decía eso, él contestó que cuando se es practicante lo más difícil es "la relación con el titular y de paso con los alumnos cuando saben que sólo eres un practicante", que era común que en las escuelas grandes, por ejemplo en las de la cabecera municipal o en la anexa a la Escuela Normal, los alumnos están tan acostumbrados a recibir practicantes que cuando llegan a practicar no les hacen caso, incluso, decía el estudiante "la misma maestra les dice a los alumnos que somos practicantes y que no les podemos hacer nada", entonces pues uno se desilusiona y no sabe qué hacer (Obs. Ec. "B", 13/05/99).

La opinión de los estudiantes y la descripción que hicieron del tipo de escuela en la que practican conduce a la conclusión de que en la medida en que los estudiantes acceden a escuelas primarias que no reciben con regularidad practicantes, la valoración, respeto y recepción de los estudiantes es mejor, así como del respeto del que son objeto.

Ello repercute en las percepciones y experiencias concretas de los estudiantes, pues la manera en que son recibidos y tratados en las escuelas de práctica, son fundamentales para el desarrollo de la confianza en el trabajo que realizan. Incorporarse a una escuela donde el maestro titular es accesible y tolerante con el practicante no es previsible y no depende de la voluntad del estudiante.

Cuando no es bien recibido, el estudiante lo resiente. No es raro que prevalezcan interacciones en las que no es reconocido como sujeto y tiene que soportar la indiferencia, la prepotencia, la falta de apoyo y la burla. Es común escuchar a los maestros de las escuelas de práctica decir a los practicantes: "¿eso es lo que te enseñan en la escuela?" o "¿ustedes son los licenciados en educación?"⁴³

Las burlas se agudizan más cuando los maestros practican-tes "fallan" en el control del grupo, cuando el material didáctico para el desarrollo de algún contenido escolar es insuficiente o inadecuado. Un estudiante externaba su experiencia de esta manera: Luego los maestros nos dicen: "¿no se supone que eso te lo enseñaron en la Escuela Normal?, ¡¿no que ya es licenciatura?!" [...] se irén de ti por un lado aunque ellos mismos fallan en lo que están solicitando, como el control de grupo" (En. Ao. Ec. "A", 03/03/00).

Para algunos maestros de escuela primaria, tener practicantes resulta incómodo; ven a los estudiantes no sólo como intrusos sino como agentes contaminantes que alteran las dinámicas cotidianas. Quizá por esa razón estos maestros dejan a los estudiantes objetivos de clase ya trabajados por ellos con anterioridad o bien objetivos que ellos mismos no han podido abordar ya sea por la dificultad que les representa o por la falta de conocimiento.

⁴³ Varias de las expresiones de los estudiantes en las que mostraban su descontento por la forma de ser tratados tenía que ver con la percepción que los maestros titulares tenían de ellos. Al ser licenciados en Educación, partían del hecho de que "debían de saberlo todo". De esta manera, aunque los estudiantes se acercaban para aprender de ellos o para justificar sus acciones de principiante, en muchas de las experiencias de los(as) estudiantes estuvo presente la crítica que los maestros les hacían como estudiantes de la Escuela Normal y como licenciados en Educación.

Para los practicantes, trabajar con contenidos temáticos abor- dados con anterioridad por el maestro titular genera conflicto y descontrol, pues se ven en la necesidad de cambiar las actividades y modificar las formas de abordarlos. Tienen que procurar que los alumnos con los que practican, además de aprender o reafir- mar un contenido escolar, se mantengan en orden y disciplina- dos dentro del aula, ya que éstos son algunos de los criterios que los maestros consideran al momento de evaluar las prácticas.

Esta situación es conocida por los maestros de la Escuela Normal, quienes recomiendan a los estudiantes que sean tole- rantes con los maestros titulares, que cuiden la forma de rela- cionarse con ellos, que sean *diplomáticos* para que los titulares los traten bien y para que les confíen objetivos que no hayan si- do tratados en alguna clase.

Sí, en ocasiones ha resultado un problema o ha generado grandes problemas el que los maestros titulares, o sea, den objetivos ya vis- tos, pues los alumnos no saben qué hacer en esas situaciones, por eso yo les pedí que los alumnos solicitaran objetivos ya trabajados, para que el alumno pueda diseñar otro tipo de estrategias para ese tipo de problemas, quizá es favorable o desfavorable, depende de cómo lo veamos. Mira, a los muchachos se les complica mucho, entonces tienen que invertir mucho en fotocopias [para trabajar contenidos ya vistos] y también los niños pierden el interés, pero los muchachos tienen que aprender a trabajar con eso, porque no todos los niños aprenden igual, entonces es necesario el .repa- so...[silencio] aunque eso también nos complica a nosotros, pues cuando no se sabe que es un repaso, la planeación resulta un frac- so, entonces lo único que podemos hacer es pedir a los titulares que por favor den objetivos no vistos (En. Ma. Ec. "A", 05/04/00).

Cuando a un practicante le toca "la suerte" de incorporarse a una escuela donde el maestro titular es accesible con los maes- tros practicantes la experiencia resulta altamente satisfactoria,

pues el estudiante va ganando confianza y va construyendo la idea de que sí va a poder, cuando egrese, trabajar con un grupo de niños.

Estudiante 1: Yo lo que hice el año pasado, la verdad, de todos los grupos que he tenido, éste es con el que mejor he trabajado, la ti- tular era muy accesible y los chicos también. La maestra bien "chistosa" me decía: "tú dime lo que quieres [hacer] y cómo quie- res [hacer]" entonces como era semana de observación yo armaba actividades [para trabajar con los niños] que eran salirse del salón y todo [pausa] ellos no eran callados, por su edad, ¿no? Entonces, ella me decía: "tú puedes hablar y hacer lo que quieras", fue tanta la confianza que me dio la titular que yo les decía: "¡chavos!, cuan- do vengan a observarme cállense todos, pónganme atención y par- ticipen [con voz entusiasta y burlona]" Yo les dije en buena onda y me dicen: "a poco la evalúan por que estemos calladitos". Así me dijeron y les digo: "pues sí, es eso y que participen; sé que partici- pan pero en ese momento pónganse así y todo"[...], llegó la [maes- tra] que me iba observar y los chavos estaban en pleno...[pausa], estábamos en una técnica. A mí me gusta mucho armar técnicas y creo que a muchos [también], ¿no?, nos gusta estar moviendo al grupo y [ellos] están aprendiendo. Teníamos una técnica y entra la maestra de sorpresa, se pasa y me dice que le presentara a la titu- lar, se sentó y todo, los chicos y la maestra empezaron así como a participar y todo, ya después cuando salió la maestra todos grita- ron: "¡eeehh!" Y yo dije ya la hice [...] Entonces a mí me dio tanto gusto porque pude hacer muchas cosas con ese grupo por la titular y la directora, ¿verdad Dolores? Qué experiencias tuvimos [...]

Estudiante 2: Era una persona tan abierta que decía: "yo quiero que hagan que todos los niños las conozcan a ustedes aunque no sean de su grupo, pero por algo diferente, no sé qué quieran hacer". Pero hicimos predeporte, pintaron canchas, pero con una libertad, o sea llamó a los papás y para todos éramos maestras, no éramos practicantes [...]

Estudiante 1: ¿Esa experiencia nos subió mucho verdad? Como que decíamos "sí la puedo" y aunque los chavos eran de 13 y 14

años la maestra les decía que nos trataran con respeto, que nunca se voltearan y que me dijeran que no querían hacer las cosas y a ver hazle como quieras, ¡nunca!, los clavos y la maestra eran bien buena onda (En. Col. Ec. "A", 15/03/00).

Tener una experiencia significativa, que los motive y los haga sentir que sí pueden, conduce a los estudiantes a adquirir confianza y seguridad en torno al trabajo docente. Esto también genera su compromiso y responsabilidad con el grupo de niños con el que trabajan y los hace sentir "maestros de verdad".

Ya sea que se tenga o no una buena experiencia, la incorporación a las escuelas de práctica, se constituye en una vivencia que cambia su perspectiva con respecto a la docencia y provoca que las actitudes y disposiciones mostradas como estudiante cambien considerablemente. Así, se promueve la transición del estado de estudiante al de maestro practicante. Un estudiante expresa la vivencia de transición de la siguiente manera:

Cuando estás en el grupo [se refiere a la Escuela Normal] te puedes escudar en los demás o en la lista, llegar tarde o no asistir, puedes estar haciendo otra cosa, pero cuando te toca estar al frente [de los alumnos] sabes que los niños dependen de ti, entonces no te puedes salir o decir que no quieres hacer las cosas, allí es tu responsabilidad (En. Col. Ec. "A", 15/03/00).

Asumir la responsabilidad del grupo, de la práctica y de la propia formación son experiencias de aprendizaje que suelen definir las prácticas. Los diferentes sentidos que conlleva la práctica se expresan en forma heterogénea para estudiantes, maestros del curso de Laboratorio de Docencia y maestros titulares de la escuela primaria; de cualquier modo, cada uno de ellos configura un conjunto de valoraciones acerca del trabajo en el aula, lo que implica la formación y de manera más amplia a lo que implica ser maestro.

En un sentido mucho más amplio, la realización de las prácticas se instala en un campo social de interacción, donde las relaciones de fuerza y poder están presentes en los modos en que cada uno de los participantes percibe la actuación de los demás. Esto se traduce en formas particulares de valoración que se construyen a través de las acciones, los discursos y las disposiciones de quienes intervienen en el proceso.

A través de los procesos de interacción estudiantes y maestros evalúan, miden sus fuerzas y establecen los límites y las fronteras entre quienes están aprendiendo a ser maestros y quienes ya lo son. Esta situación coloca a estos últimos en una posición privilegiada con respecto a los primeros, pues la diferencia entre prepararse para ser y llegar a serlo, les autoriza a sancionar, vigilar, orientar y reconocer por medio de la observación y la evaluación quiénes de los que se encuentran en las prácticas van a ser o no buenos maestros.

En la evaluación de la práctica se conjugan diversos dispositivos⁴⁴ de control y "buen encauzamiento" tanto físico como moral, gracias al cual se establecen jerárquicamente posiciones en las que la vigilancia se constituye en el motivo principal de realización. Como decía Foucault:

Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta; las divisiones tenues y analíticas que han realizado han llegado a formar, en torno a los hombres, un aparato de observación, de registro y de encauzamiento de la conducta.⁴⁵

⁴⁴ Al dispositivo lo entiendo como un planteamiento estratégico construido histórica, cultural y socialmente donde las relaciones de fuerza, poder y saber se entrelazan formando un especie de madeja que apunta a varias direcciones, se compone por varias líneas de diferente naturaleza: de fuerza, subjetivación y física.

⁴⁵ Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 29ª ed., tr. Aurelio Garzón del Camino, 1999, p. 178.

Ese aparato de observación, registro y encauzamiento está presente en las prácticas pedagógicas. De esta manera el estudiante y el titular adoptan la función de ser vigilantes y vigilados al mismo tiempo. Los premios y los castigos, producto de esta relación, se expresan en conductas y disposiciones concretas de los estudiantes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

En virtud de lo anterior, el que los estudiantes cambien y se transformen durante sus prácticas resulta ser algo normal y normalizante. Los estudiantes transitan de un estado a otro; al hacerlo recrean los ritos de pasaje, en ellos aprenden los mecanismos y procedimientos legitimados para ejercer el magisterio, se arropan simbólicamente con ellos y adquieren el poder místico que su nueva condición les impone.

Lejos de ser un proceso simple y suave es un proceso pleno de tensión, de desencuentro y desarticulación entre lo que se prefigura y espera y lo que se vive y experimenta.

Lo analizado nos muestra que, aun cuando existen ciertas prácticas prefijadas y ciertos discursos estructurados, el acercamiento a la realidad se constituye en una rica mezcla donde se cruzan las creencias, las tradiciones y los conocimientos que con nostalgia recuerdan a un maestro arquetípicamente idealizado y que lo contrastan con uno que se forma y se forja a través de los "golpes de la vida". Nos muestra en suma, que el rito de pasaje que conduce a los estudiantes a cambiar de estado es doloroso.

Así, el contraste de estas dos realidades es un hecho que difícilmente se puede negar, maestros y estudiantes lo saben y sin embargo aspiran a conciliarlas. El encuentro con la práctica es, en la mayoría de los casos, incierto, la única certidumbre que tienen los estudiantes es que allá afuera suceden otras cosas, quizá por esa razón una de las estudiantes señalaba que:

Un laboratorio es para experimentar, es actividad, es probar y es movimiento, no es estar sentados, si el Laboratorio de Docencia se

limita sólo a practicar entonces que lo llamen de otra manera, que le llamen curso de prácticas o de planeación, porque si todo el laboratorio es practicar así entonces no tiene caso, porque en realidad la escuela ya está rebasada por todo lo demás, afuera de la escuela hay pobreza, prostitución, hay niños que no van a la escuela y se están drogando, hay violencia [...] por eso digo, ¿esto es un laboratorio? [...] yo creo que el maestro tiene una carrera demasiado humanista, por eso uno tiene que ser entusiasta, tener espíritu para salir adelante. Sin embargo, ¿qué pasa?, que muchas veces en la escuela se nos mata ese espíritu y vivimos en una farsa total, por eso digo que la Escuela Normal nos tiene que enseñar a sobrevivir para poder enseñarle a la gente a vivir, porque la escuela es para vivir, no es una escuela para colorear, recortar y pegar, es una escuela para la vida, eso es un laboratorio (En. Col. Ec. "A", 15/03/00).