

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL, ENTRE LA CULTURA ESCOLAR Y LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS SABERES.

Jairo García Ramírez.

UPN

pensamiento_docnte@hotmail.com.

Baldomero Albarrán López

UPN

albarranl@gmail.com

1

RESUMEN

En el presente texto se exponen los resultados de una investigación en curso sobre el proceso de formación docente inicial en la Escuela Normal Regional de La Montaña (ENRM), tomando como referente principal el desarrollo de las prácticas profesionales de estudiantes normalistas de 7° y 8° semestres en un Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI). En el cuerpo del trabajo se da cuenta de cómo los estudiantes normalistas asumen la responsabilidad de un grupo escolar, además de enfrentarse a diversas problemáticas en el aula, experimentan cambios de actitudes y tensiones en el grupo, dichas situaciones les permiten construir nuevos saberes del oficio docente, aunado a ello, durante la interacción en el aula experimentan una adaptación paulatina a la cultura escolar que prevalece en las escuelas de prácticas. El análisis del contexto escolar donde se desarrolla el presente estudio revela que el aprender el oficio de enseñar durante las prácticas profesionales se vuelve también un proceso complejo, de retos y desafíos que los estudiantes viven en múltiples experiencias dentro y fuera del grupo. Uno de los elementos que aquí destacamos son las implicaciones que conlleva adoptar determinados modelos de trabajo establecidos en el grupo escolar y el impacto que tienen éstos en los aprendizajes logrados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente se ofrecen algunas reflexiones y elementos que se consideran pertinentes para el fortalecimiento del proceso de prácticas profesionales que viven los estudiantes de magisterio durante el último año de la licenciatura.

PALABRAS CLAVE: Prácticas, formación, cultura.

Introducción

El presente trabajo forma parte de una investigación en curso sobre el proceso de formación docente inicial en la Escuela Normal Regional de La Montaña [en lo sucesivo ENRM], responde a la necesidad de aportar elementos académicos que ayuden a documentar y explicar las vicisitudes, tramas, retos y desafíos que enfrentan los estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales en un grupo escolar de educación básica.

En el marco de las reformas educativas que en años recientes ha venido experimentado nuestro sistema educativo, las escuelas normales a nivel nacional sufren una transformación académica que les demanda nuevos modelos de formación que atiendan de manera integral la formación de los estudiantes, procurando un desarrollo equilibrado de diversos saberes profesionales sobre el ejercicio docente en el aula y en diversos contextos.

El estudio que se presenta ha sido desarrollado con estudiantes normalistas de la ENRM, en el cuerpo del documento se da cuenta de algunos elementos suscitados durante las prácticas profesionales de dos estudiantes en un Centro de Educación Preescolar Indígena [en lo sucesivo CEPI]¹ de carácter multigrado.

2

Uno de los factores que ha motivado el desarrollo del presente estudio han sido los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en el examen nacional de ingreso al servicio profesional docente, los resultados ponen en tela de juicio los alcances logrados en la formación de los futuros profesores y por ende el trabajo de las escuelas normales ha sido duramente cuestionado, al grado de considerarlas poco productivas y con serias deficiencias académicas, no obstante, algunas voces sugieren aterrizar una propuesta de formación donde el docente adquiriera un “nuevo” papel en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de formación y actualización, (Mercado: 2007).

En los resultados analizados encontramos ciertos datos que nos han servido como parámetros para analizar *desde fondo* distintos procesos académicos que tienen que ver con la formación inicial, uno de ellos son las prácticas profesionales de los estudiantes, tan sólo como referente advertimos aquí que en los resultados obtenidos en los exámenes generales de conocimientos en 2010 y 2013, los resultados más desfavorables fueron en la licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe, 70 % de los sustentantes obtuvieron un nivel de logro insuficiente (INEE, 2015), en Guerrero la única escuela normal que cuenta con esta licenciatura es la ENRM.

¹En la región de La Montaña el Centro de Educación Preescolar Indígena [CEPI] son escuelas destinadas a la población infantil de los pueblos originarios, se caracterizan por un alto grado de marginación social y por hablar lenguas originarias (Me' phaa o Tlapaneco, Tu ún Savi o Mixteco, Nahuatl y Ñomdaa o Amuzgo), la mayoría de ellos son unitarios o bidocentes, son escasos los CEPI de organización completa y que cuenten con infraestructura básica.

El objeto de estudio que indagamos está centrado en las prácticas profesionales de los estudiantes normalistas, lo que se pretende es comprender y revelar diversos significados y saberes derivados de la acción en el grupo por parte de las estudiantes, lejos de hacer análisis superficiales sobre qué hacen y qué no hacen los aprendices de maestro, se intenta acceder a ese cúmulo de saberes que construyen y re-construyen durante su estancia en las escuelas de prácticas y de esa forma poder analizar desde diversas aristas el papel docente que realizan en situaciones reales de trabajo con un grupo escolar.

3

Entender la trama de significados que supone las prácticas profesionales de los estudiantes requiere de un examen minucioso sobre las formas y maneras en desempeñan su rol como aprendices de maestro, esto implica también entender y analizar los procesos cognitivos de que como sujetos enseñantes experimentan así como otros cambios emocionales y conductuales que suelen adquirir durante su proceso de formación en cada una de sus prácticas profesionales.

Este estudio se interesa en mostrar no simplemente las prácticas como un acto mecánico o concebir a los estudiantes como simples reproductores de contenidos didácticos, por el contrario, se intenta mostrar de manera etnográfica la construcción de nuevos saberes y sus potencialidades reales durante el trabajo en el aula, es decir, hacer visibles esa construcción de conocimientos y su relación e implicaciones con la cultura escolar.

En diversos ámbitos el concepto de *práctica* suele utilizarse como un antónimo del concepto de teoría, sin embargo, el empleo que aquí hacemos no se funda en esta dicotomía, más bien se retoma el concepto de práctica desde la visión de Wenger (2001) quien sostiene que la “práctica connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo y por sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos” (p.71). De acuerdo con esta perspectiva la práctica siempre es una práctica social que incluye el lenguaje, símbolos, imágenes, roles definidos, relaciones explícitas e implícitas, señales, acuerdos y normas para el éxito de cada empresa.

La formación docente inicial ha sido un tema explorado desde diversas perspectivas, aunado a ello, hoy en día sigue siendo un tópico de amplia resonancia y de gran interés para muchos

estudiosos del sector educativo. ¿Cuáles son las problemáticas que enfrentan las estudiantes durante sus prácticas profesionales?, ¿cómo suceden esas prácticas en un grupo escolar?, ¿qué elementos de esas prácticas inciden en la formación de los estudiantes?, ¿qué valor se le otorga a las prácticas dentro de la formación docente inicial?, ¿cómo aprenden sus saberes sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje?, son sólo algunas preguntas que se intenta responder en el presente texto.

Los sujetos de estudio y su contexto

El desarrollo del presente estudio tiene como escenario principal un CEPI² de carácter multigrado ubicado en una comunidad perteneciente al municipio de Xalpatláhuac, en la región de La Montaña del estado de Guerrero, durante el presente ciclo escolar [2015-2016] realizaron sus prácticas profesionales Claudia y Bertha, dos estudiantes de la licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe de la ENRM.

La lengua materna de la comunidad donde se ubica el CEPI es el náhuatl, pero sólo una profesora es hablante de la misma, la otra profesora es monolingüe, de las estudiantes sólo Bertha es hablante del náhuatl, en el caso de Claudia sólo habla el español y entiende algunas expresiones básicas de la lengua como, saludar, el conteo de los números, los colores y nombres de frutas de la región.

La matrícula escolar asciende a 37 niños formalmente inscritos, sin embargo, por diversos motivos no todos asisten a diario a clases, regularmente asisten entre 19 y 23 niños, algunos no asisten porque viven muy retirado del CEPI y otros porque los padres de familia optan por llevarlos hasta la edad de cinco años para que obtengan la cartilla de evaluación que les permita el ingreso a la escuela primaria. Afortunadamente la infraestructura física del plantel fue remodelada en meses recientes por el gobierno del estado y eso les brinda tanto a las profesoras como a los niños mejores comodidades para el desarrollo educativo.

² Para conservar el anonimato comprometido con las participantes en este estudio los nombres utilizados son ficticios.

Perspectiva metodológica

La orientación metodológica en que basamos la investigación es partidaria de la perspectiva etnográfica y retoma las aportaciones de Geertz (1988), Rockwell (1987), Goods (1987), Erickson (1989) y Hammersley y Atkinson (1994), con el objetivo de interpretar y comprender diversas manifestaciones culturales, significados y saberes de las estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales en un CEPI.

La investigación cualitativa bajo una perspectiva etnográfica supone investigar ciertos procesos sociales, Geertz (1987) considera a la etnografía no como una cuestión de métodos, lo que define a la empresa es “un cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de [...] descripción densa”³ (p. 21). Capturar los significados que le otorgan a sus acciones implica analizar las situaciones y vivencias cotidianas en donde están insertos, y por ello, el uso de la etnografía es un camino factible para dar cuenta de la trama de significaciones que el propio hombre ha tejido, y su análisis ha de ser desde una ciencia interpretativa en busca de significaciones, (Geertz:1987).

El uso de la etnografía como método de investigación social permite documentar y explicar cómo las personas otorgan sentidos a las cosas que suceden en su vida cotidiana, no obstante, la etnografía no se reduce a un método de recolección de datos en el campo de trabajo, hacer etnografía es “*documentar lo no-documentado* de la realidad social”, (Rockwell, 2009: 21). Bajo ésta perspectiva lo no-documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente, para dejar testimonio escrito, publico, de realidades tanto cercanas como lejanas.

En esencia, el uso de la etnografía como método de investigación en este estudio ha servido para obtener un conocimiento “interno” de la vida social sometida a estudio, esto conlleva “aprender *su* lenguaje y sus costumbres con todos los matices”, (Woods, 1986). De lo que se trata es de llegar a realizar una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar, (Velasco y Díaz de Rada, 2006).

³ Clifford Geertz (1987) utiliza el término “descripción densa” para referirse al producto en que deriva el quehacer etnográfico. El término fue originalmente propuesto por Gilbert Ryle [Geertz lo reconoce], en sus textos de *collected papers* para establecer una diferencia con la “descripción superficial”.

Las prácticas profesionales en la formación docente inicial: Una mirada desde un centro de educación preescolar indígena.

Hoy en día con frecuencia es común escuchar diversas posturas en el contexto educativo que hacen énfasis en un debilitamiento académico en la formación inicial de los estudiantes normalistas, a las escuelas normales por su parte se les hace ver como inmediatos responsables de dichas debilidades formativas, todo ello sin tomar en cuenta las condiciones de infraestructura y contextos sociales donde se desarrolla la vida escolar de éstas instituciones.

6

Uno de los ejes primordiales en la formación docente inicial gira en torno a las prácticas profesionales⁴ por parte de los estudiantes en escuelas de nivel básico, en el plan de estudios (2012) se propone “que el estudiante fortalezca y concrete sus competencias profesionales para desarrollarlas en la escuela y en el aula” (p.2). En consonancia con este propósito se considera que son los periodos de prácticas profesionales intensivas que tienen durante el 7º y 8º semestres los que le sirven para ejercitar, desarrollar y fortalecer todas esas habilidades profesionales que demanda el ejercicio docente en el terreno de la práctica.

En el mismo sentido, otra de las aspiraciones que derivan del propio plan es, que los futuros profesores tengan una participación activa en las tareas cotidianas al interior del salón de clases, en tanto, se espera que mediante ésta participación directa, los estudiantes tengan alguna incorporación gradual en condiciones reales de trabajo hacia la práctica docente, y que esto le permita considerarla como un objeto de mejora permanente, (SEP, 2012).

Durante las observaciones realizadas, platicas informales, videos y entrevistas logramos advertir diversos modos en cómo está inserta implícita y explícitamente la *cultura escolar* en las actividades cotidianas del aula, por ejemplo, encontramos ciertas similitudes en el trabajo desarrollado por Claudia y Bertha, ¿qué significa esto?, que las estudiantes realizan ciertas formas y rutinas de trabajo se suscitan de la misma manera, es decir, las clases se inician con el saludo inicial en lengua náhuatl y en español, [panoltin=buenos días], después recuerdan las actividades del día anterior, por ejemplo, los valores, posteriormente las figuras geométricas, sus nombres y sus formas, identifican los colores, repasan las vocales, cuentan de manera oral los números hasta

⁴En los planes de estudios anteriores (1997), (1999), (2004), el trabajo desarrollado en el aula era considerado como prácticas docentes, en el nuevo plan de estudios (2012) se adopta el término prácticas profesionales.

el número 15 o 20, y en ocasiones -no siempre- repasan todo el abecedario que tienen pegado alrededor de las ventanas del salón, entre otras actividades.

Éstas formas para desarrollar el trabajo en el aula se vuelven un “patrón de trabajo” que las estudiantes no pueden eludir en cada inicio de clase, son actividades establecidas en la escuela y donde las estudiantes muy poco pueden proponer otras o cambiar las mismas, de ésta manera se va configurando paulatinamente “una adaptación” a los ritmos de trabajo establecidos en la escuela, en esencia, estas formas similares de iniciar el trabajo en el aula es parte de la cultura escolar que en diversos sentidos impone la escuela como algo característico de la misma.

Para las estudiantes se vuelve un reto un tanto complicado poder atender todas las problemáticas suscitadas en el grupo, no obstante, en el transcurrir de sus prácticas se ven en la necesidad de “hacer un mejor trabajo y un mejor esfuerzo”. Por ejemplo, Claudia para atraer la atención de los alumnos recurre al uso de los cantos, cantos que protagoniza con gestos, miradas, y ruidos muy peculiares que atraen la atención del grupo, en ese momento se interrumpe la clase y todos a cantar, por su parte Bertha utiliza la lectura de cuentos para llamar la atención del grupo, dos estrategias diferentes, pero que suelen tener resultados, este tipo de actitudes y actividades digamos que son espontáneas, pero que tienen un significado y un valor especial para ellas, puesto que se vuelven *recursos* que aunque no están contemplados en su planeación recurren a ellos para lograr los objetivos de la clase.

Los tropiezos en la prácticas profesionales.

Con el paso del tiempo las estudiantes experimentan no sólo diversas situaciones problemáticas, también viven frustraciones, desilusiones, nerviosismo, miedos y angustias cuando sus expectativas de formación y de trabajo no resultan como lo planean, esto les hace cambiar en cierta forma la visión que predomina sobre el trabajo en el grupo. Estos cambios y transformaciones pueden apreciarse cuando sus gestos y actitudes muestran cierta *desesperación* por no poder atender a todos los niños, cuando el material no alcanza para todos, cuando la planeación no resulta como estaba prevista, o el tiempo estimado para ciertas actividades es rebasado, éstas situaciones experimentadas los hace enfrentar esa “otra realidad” a la cual muy poco suelen advertir.

En esta línea algunos trabajos de investigación como el de Veenman (1884) y Esteve (1993) han señalado las implicaciones que conlleva enfrentarse a la realidad en los procesos de enseñanza, en tanto, el nerviosismo, la indecisión de hacer primero o al final determinada actividad, los miedos a no controlar el tiempo, las angustias de no obtener los resultados esperados de su

planeación son sólo algunas experiencias que los coloca en esa fase que Veenman denomina *el shock con la realidad*, entendida ésta como un proceso en el que se desvanecen las ideas concebidas durante su formación profesional ante la dura realidad de la vida escolar en las aulas de clase.

Las emociones y sentimientos experimentados durante sus prácticas profesionales desembocan en una inseguridad acompañada de una falta de confianza para abordar cierto tema o estrategia de trabajo. Éstas experiencias se vuelven expresiones que aunque que no se dicen como tal para las estudiantes significan expectativas no alcanzadas o logros a medias, es decir, un escenario complejo puede derivar que “el profesor va a quedar desconcertado cuando, al llegar a la realidad, observa que en la práctica real de la enseñanza no responde a los esquemas ideales en los que se ha formado”, (Esteve, 1993: 60).

En este proceso de documentar las prácticas profesionales encontramos que durante las clases observadas las estudiantes construyen determinadas expectativas sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que en cierta medida se ven frustradas o limitadas durante el desarrollo de sus clases, ésta situación impone a su vez un reto para mejorar en sus prácticas y diversificar su forma de trabajar con los niños, atendiendo en todo momento una multiplicidad de tareas que implica el trabajo en el aula. Asumir la tarea educativa en toda su complejidad conlleva entonces a reconocer que no sólo se enseña si no que se va aprendiendo a lo largo del proceso.

Con el paso del tiempo las experiencias y conocimientos construidos durante su formación y en diversos contextos dan un giro profesional, sus conocimientos teóricos y habilidades profesionales se transforman y tienden a modificar o re-construir su “capacidad de intervención” [saberes propios del oficio docente] para fortalecer su desempeño en el aula y lograr atender distintos tipos de alumnos con sus respectivas particularidades y necesidades aprendizaje.

La construcción de saberes y la cultura escolar.

Clifford Geertz (1987), plantea un concepto semiótico a cerca del término cultura, donde considera al hombre como un animal suspendido en una trama de significaciones que el mismo ha tejido, esta postura le vale para considerar que la cultura es esa urdimbre, y por lo tanto el análisis de la misma ha de ser una ciencia interpretativa en busca de significaciones. Para comprender el concepto de cultura, -de acuerdo a la mirada de Geertz-, hay que vislumbrar su

carácter normal sin reducir su particularidad, esto nos coloca en un marco de un análisis exhaustivo sobre dicho concepto.

Es interesante destacar en este apartado cómo los distintos ritmos de trabajo establecidos en el CEPI inciden en la formación de las estudiantes, en ese sentido, ubicamos como elementos interesantes, la determinación de las actividades y las formas en que se desarrollan dentro del aula, en este aspecto resaltan las recomendaciones de la maestras titulares del grupo, es decir, todas las actividades contenidas en la planeación y emprendidas dentro y fuera del grupo tienen como característica principal las recomendaciones de las maestras, y muy poco margen de autonomía para impulsar nuevas formas de trabajo.

9

El adoptar ciertos ritmos de trabajo representa para las estudiantes diseñar y desarrollar determinadas estrategias de trabajo “a modo”, dicho de otra manera, hay que trabajar con los niños actividades específicas, por ejemplo, actividades de lectoescritura. En esta apreciación no intentamos señalar como buenas o malas éstas acciones, lo que se intenta es destacar el impacto en los alumnos y sus repercusiones, así como la construcción de saberes docentes dentro del contexto cultural de sus prácticas profesionales.

En este estudio recuperamos el término de “saberes” entendido éstos como aquellos conocimientos y habilidades que los estudiantes van construyendo y desarrollando durante su estancia en las escuelas de prácticas profesionales. Heller (1977) define el *saber cotidiano* como “la suma de conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo”, (p. 317). Ésta visión permite entender que los estudiantes normalistas en su interacción con el grupo se apropian y construyen diversos saberes docentes de *un modo efectivo* y que están contenidos en esas relaciones sociales derivadas de sus prácticas profesionales.

Desde otra perspectiva Tardif (2004) ubica a los *saberes docentes* como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales”. (p.29). Bajo ésta mirada se considera que los saberes docentes que se logran construir provienen de diversas fuentes, adquiridos en otros

contextos y de su propia experiencia. Por lo tanto, esta apropiación se funda de manera importante en la reflexividad que la enseñanza misma impone a los maestros. (Mercado: 1991).

Una vez que las estudiantes se empiezan a familiarizar con el trabajo del grupo comienzan a construirse ciertos marcos y ritmos de trabajo que de manera paulatina se van quedando establecidos para el desarrollo del trabajo en el aula. Una particularidad que destaca aquí es, que las maestras titulares muy poco intervienen en el desarrollo de las clases, sólo lo hacen cuando consideran que hay una explicación poco clara o cuando se pone poca atención a la clase, sin embargo, llega un momento de la clase donde las estudiantes se encuentran solas y sin el apoyo de las titulares, tal situación deriva en un acto de *preocupación* por no tener ayuda para lograr un ambiente de trabajo apropiado, ésta dinámica las lleva a “implementar estrategias didácticas sobre la marcha”.

10

Un ejemplo lo advertimos en una clase Claudia sobre la reproducción de las plantas.

Comienza la clase preguntando, ¿cómo nacen las plantas?, ¿alguien sabe?, ¿quién me dice cómo nacen las plantas?, algunos niños ponen atención y otros comienzan a jugar con sus lapiceras, mientras prosigue con la explicación y les propone ver el video denominado ¿cómo nacen las plantas?, durante la transmisión no todos los niños atienden las indicaciones, algunos se paran de sus lugares y comienzan a jugar y reír, la clase continua, tiempo después les hace algunas preguntas sobre el contenido del video y les plantea construir una planta con palillos, figuras de fomi, pintura y resistol, el juego de varios niños aumenta el ruido del salón, algunos aprovechan la ausencia de la maestra para salir a jugar al patio, en ese momento la estudiante decide cambiar la estrategia de clase.

De inmediato y a ante los gritos de los niños coloca tres láminas de papel bond en el pizarrón, abre varios botes de pintura y comienza a dibujar la silueta de un árbol, pregunta a los niños quienes quieren poner su mano dentro del árbol, la gran mayoría de ellos se abalanza sobre las tres láminas para participar en la construcción del mismo, los niños que andaban jugando afuera regresan y se integran a la actividad, les llama la atención pintar su manos con varios colores de pintura que tienen a su alcance, después que terminan de pintar vuelve a retomar la clase sobre la

reproducción de las plantas. A partir de estas vivencias reflexionamos, ¿qué es lo que representa para las estudiantes cambiar una actividad que no estaba planeada?, ¿cómo resuelven los problemas que se le presentan en sus prácticas?.

Este tipo de situaciones, aunque no están contenidas ni previstas en la planeación, muestra cómo el estudiante en el transcurso de la clase aún sin el apoyo de la maestra desarrolla ciertos saberes docentes propios del quehacer educativo para responder a un problema, *la falta de atención e interés en la clase* con el objetivo que los alumnos logren comprender el proceso biológico de la reproducción de las plantas. En esta perspectiva Tardif (2004) plantea que los educadores durante sus clases desarrollan saberes específicos basados en su trabajo cotidiano y que dichos saberes brotan de su experiencia quien se encarga de validarlos, el autor los denomina *saberes experienciales* que se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, de saber hacer, y de saber ser.

En una clase de Bertha encontramos lo siguiente:

La clase se inicia repasando los números en español y lengua náhuatl, el objetivo es que cada niño logre asociar y manipular diversas cantidades de objetos y puedan expresarlo mediante el conteo individual. Mientras cuentan en diversas ocasiones las colecciones de objetos que tiene pegadas en el salón, los niños sólo van repitiendo lo que otros niños dicen pero no todos asocian cantidad y número, después del número 10 ella les va ayudando a nombrar las cantidades, se esfuerza por explicar de una forma fácil para todos y dice, aquí tenemos nueva changuitos, si yo le sumo otro changuito ¿cuántos tengo?, tengo diez ¿verdad?, y continúa, aquí tengo 11 dulces y si le agrego otro voy a tener, ¿cuántos dulces?, sólo dos niños contestan y la mayoría se quedan callados, así continúa hasta llegar al 20.

Tiempo después les propone llenar un dibujo que representa un árbol con manzanas [bolitas de papel crepé], en cada manzana hay que ponerle el número que corresponde, aquí surgen los problemas para los niños, no todos saben contar y asociar colecciones mayores de 10 o 15 objetos, aparentemente la actividad continúa pero los niños poco avanzan, unos preguntan a otros cómo se escribe el siete, otros escriben los números al revés, la mayoría de ellos sólo pegan las manzanas dentro de silueta que representa la copa del árbol, después de varios minutos sin obtener los resultados esperados Bertha decide cambiar de estrategia, les pide a todos ponerse de pie y acercarse a la mesa a donde comienza a contar de manera grupal varias colecciones de objetos,

palillos, corcholatas, crayolas, etc., para continuar les propone contar colecciones en equipos de tres, todos regresan a su lugar y comienzan a contar colecciones ayudándose mutuamente.

Los equipos los integra de manera que en cada uno haya niños que sepan contar colecciones de hasta 15 o 20 objetos, ya con los objetos en las mesas les pide agrupar colecciones de 6, 9 y 13 unidades, cuando considera que los niños se han apropiado de un conocimiento más sólido sobre el conteo regresa a su actividad inicial. Mediante este tipo de acciones Bertha se ve obligada a detener su planeación e introducir sobre la marcha de la clase “otras estrategias” que no tenía previstas pero que le permiten desarrollar el contenido planeado, ésta dinámica de trabajo supone que, “cuando la acción está en marcha lo que hace es mantener el curso de la misma, con retoques y adaptaciones del esquema primero, pero siguiendo una estructura de funcionamiento apoyado en la regulación interna de la actividad que implícitamente le brinda el esquema práctico”, (Gimeno Sacristán, 1991: 247).

El análisis de la estructura de la práctica permite considerar que muchas de las decisiones que emprenden las estudiantes en el grupo aparecen como instantáneas y que obedecen a las condiciones de un ambiente escolar complejo, no obstante, su accionar no sucede en el vacío, es decir, se funda en su realidad inmediata. Esta concepción vislumbra que el trabajo que desarrollan y las necesidades de aprendizaje que los niños muestran les demandan un conocimiento exhaustivo de lo que pretende enseñar, algo que no se quede limitado sólo en el uso de material didáctico, más bien, “*un saber hacer*” para lograr aprendizajes específicos con propósitos realizables y bien definidos.

Las estrategias emprendidas denotan “diversas formas de trabajo” para involucrar a todos los niños y retomar la actividad central de la clase, este tipo de acciones podríamos considerarlas como saberes docentes que le sirven para transportar a los niños hacia el objetivo de la clase, en ese momento no valora ni consulta qué es lo hay que hacer, ella misma determina cambiar la actividad y proponer una estrategia diferente, se asume como profesional que actúa inteligentemente ante una actitud de escasa atención hacia la clase. Aquí se puede considerar que los *saberes experienciales* los adquiere ahí mismo, en el contexto de su práctica y se enriquecen en ella misma también.

¿Cuál es el papel que juega la cultura escolar en las prácticas profesionales de las estudiantes?. Uno de los *mecanismos ocultos* dentro de las prácticas profesionales es que siguen prevaleciendo dinámicas y ritmos de trabajo preestablecidos, que son elementos característicos de la cultura escolar, sin embargo, la cultura escolar no es cuestión de transmisión de métodos, son procesos que se construyen y se adoptan con el actuar de cada uno de los involucrados, en el día a día de

su hacer cotidiano dentro y fuera del aula de clases. En este sentido, la propagación, construcción o modificación de la cultura escolar surge a partir de la asignación de nuevos roles y estilos de ser y actuar.

En este trabajo compartimos el la definición de *cultura escolar* desde la visión de Pérez Gómez (1998) quien señala que la “cultura escolar” es prioritariamente la cultura de los profesores como grupo social y gremio profesional, para ello la define como, “el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí” (p.162). A partir de ésta interacción, se considera que la cultura escolar tiene cierta influencia en la formación profesional, y puede llegar a determinar el tipo de relaciones que sostienen los profesores y estudiantes, así como también el sentido que se le otorga a dichas relaciones.

Ahora bien, en educación preescolar existe un debate inacabado si debe o no enseñar a leer y escribir, algunas voces son a favor y otras en contra, no obstante, en este texto queremos destacar las implicaciones y dificultades que experimentan las estudiantes normalistas cuando se apegan a un ritmo de trabajo distante de la teoría pedagógica aprendida en la escuela normal.

Después de realizar la rutina de activación diaria, en el grupo de Bertha [3°] se le asignaba mayor prioridad a diversas actividades de lectoescritura, entre ellas, el repaso de vocales y silabas, posteriormente jugaban una lotería de letras donde los niños tenían que identificar el nombre de la consonante y relacionarla con una imagen, por ejemplo, la letra m con la imagen de una mamá, la o con un oso y así sucesivamente, a la par de éstas actividades aparecían de inmediato las dificultades para Bertha como para los niños, mostraba confusión -en ocasiones titubeaba- para dar la explicación al grupo, señalaba: “esta se llama m y suena mmmm”, en cambio cuando llegó a enseñar la t solía decir, “esta es la t de tito”, de ésta manera iniciaba regularmente sus clases, sin avizorar que las dificultades sobre el proceso de lectoescritura serian un tanto dificultosas.

El ambiente generado resultaba poco agradable debido a que no todos los niños retenían los nombres de las grafías ni por su nombre, ni su sonido, tampoco por su trazo, en ocasiones las relacionaban con imágenes pero cuando éstas desaparecían se venia abajo todo el esfuerzo realizado. Entre las dificultades mas notables encontramos:

Cuando les presentaba una serie silábica, por ejemplo, fa-fe-fi-fo-fu, acompañaba a los niños en el repaso de las silabas, pero ya cuando intentaban unir las silabas y formar palabras aparecía el conflicto, en ese momento para los niños era fácil repetir fa-fe-fi-fo-fu, sin embargo, cuando les

escribía palabras en el pizarrón como “café”, “foca”, “familia”, la mayor dificultad era reconocer los sonidos formados por la c y la a, la f y la e, o el diptongo ia, al repasar las palabras con su ayuda, sólo articulaban fa-mi...li.. y hasta ahí se quedaban, Bertha insistía, si junto la l, la i y la a, ¿cómo dice?, pregunta al grupo y ningún niño responde, todos en silencio, esperando escuchar el sonido de la sílaba formada.

Situaciones problemáticas como esta sucedían en diversas clases, en tanto, la maestra titular poco intervenía, eso generaba un cierto nerviosismo para Bertha, quien siempre buscaba [además de las actividades sugeridas en el libro de *juguemos a leer*⁵] otras alternativas para desarrollar procesos de lectoescritura, el copiado de palabras, frases o planas en su cuaderno. Aquí destaca el hecho que los niños muy poco se interesaban, en cambio cuando se trabajaba en equipo actividades que no tuvieran relación con la lectoescritura, éstas eran mucho más amenas y con mayor participación del grupo.

¿Qué significa para las estudiantes adaptarse a ciertas formas y ritmos de trabajo establecidos en la escuela?. La reflexión que asumimos propone entender que cultura escolar no sólo se desarrolla de una forma específica, también se construye y se recrea, en acciones que van desde ciertos valores, roles, rutinas y normas de trabajo un tanto dominantes, pero que para los integrantes de un determinado grupo social pueden ser vistos como formas correctas de actuar. Desde este punto de vista “la cultura docente modela la manera particular de construir la comunicación en cada aula y en cada escuela”, (Pérez Gómez, 1998: 164).

Tomando como referencia las diversas características y modalidades que adquieren las actividades en el aula encontramos que éstas se encuentran permeadas por la influencia de la cultura escolar, la cual es alimentada desde el imaginario institucional de las maestras titulares. De acuerdo con Pérez Gómez (1998) “la cultura docente, no sólo determina la naturaleza de las interacciones entre colegas, sino también el sentido y calidad de las interacciones con los estudiantes”, (p.163). En este caso, existe una especie de *adaptación a la forma de trabajo* de la maestra titular, ésta influencia radica en hábitos y formas de hacer, configurando con ello una manera específica de trabajo y comunicación en el aula.

Algunas investigaciones como la de Sandoval (2009) coinciden con las situaciones expuestas sobre la adaptación a ciertos ritmos de trabajo preestablecidos, en dicha investigación se ha documentado que “los practicantes deben de adecuar sus acciones para no trasgredir las normas

⁵El libro de “juguemos a leer” está considerado como un material exclusivo para el desarrollo de procesos de lectoescritura convencionales en la escuela primaria.

del tutor o de la escuela, como no trabajar fuera del salón, no organizar actividades ruidosas, y no permitir que el grupo se salga de control”, (p. 190). En el caso que nos ocupa, llama la atención el papel normativo que asumen las estudiantes replicando esquemas de trabajo que forman parte de la cultura escolar y que en cierta medida se promueve desde diversas maneras de trabajo hacia los profesores en formación.

Ante los resultados expuestos urge reflexionar entonces, ¿por qué priorizar más el trabajo de lectoescritura que otros campos formativos en el nivel preescolar?, además de ello reconocer y valorar ¿en qué medida este tipo de prácticas contribuyen a la formación de las estudiantes normalistas?.

Si bien la educación preescolar no tiene la función de enseñar a leer y escribir, “las sugerencias y observaciones en el aula por parte de la maestra” y reproducidas por Bertha, contrastan con los postulados que plantea el propio Programa Educación Preescolar – Guía para la Educadora (2011) que plantea lograr que en los niños se:

Desarrolle interés y gusto por la lectura, usen diversos tipos de texto y sepa para qué sirve, se inicien en la práctica de la escritura al expresar gráficamente las ideas que quieren comunicar y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura (p.17).

Lo que se proponen estos objetivos es que haya un acercamiento gradual en los procesos de comunicación y lenguaje, no *forzosamente* que se consoliden procesos específicos sobre la lectura y la escritura, más bien que estos espacios curriculares sean los primeros acercamientos del niño de educación preescolar con actividades relacionadas con la lengua oral y escrita de su entorno inmediato.

Reflexiones finales.

La reflexión y el análisis de las experiencias aquí reunidas permiten realizar algunas conjeturas sobre el trabajo docente que realizan los estudiantes normalistas durante sus prácticas profesionales. Primeramente es necesario reconocer que los estudiantes cuando llegan a sus escuelas de prácticas no llegan como simples aprendices, en su incipiente trayectoria traen

consigo determinadas habilidades y conocimientos que han adquirido en otros contextos sociales, y son capaces de construir nuevos saberes de la profesión a partir de ciertas necesidades de aprendizaje donde no siempre las condiciones materiales suelen ser las más apropiadas sobre todo en el nivel de educación indígena.

Pensar en la transformación de las prácticas profesionales de los futuros profesores implica no sólo el desenvolvimiento en el grupo por parte de los estudiantes, es necesario también un mayor trabajo de acompañamiento académico por parte de los profesores titulares y los asesores de la escuela normal, dejar de lado esta cuestión abre la puerta hacia un proceso de formación carente de conocimientos y habilidades básicas para el ejercicio docente, en tanto que, no se trata de ofrecer estereotipos idealizados de un buen profesor, se trata en sí, de formarse profesionalmente y ser capaces de adecuar sus actuaciones a las necesidades de sus alumnos en un determinado contexto.

16

En las experiencias registradas advertimos que la adquisición y consolidación de saberes docentes mediante las prácticas profesionales radica en una reflexión constante sobre las distintas situaciones de enseñanza experimentadas en el grupo, sin embargo, en los encuentros entre la teoría aprendida en la escuela normal y la práctica cotidiana del grupo, la cultura escolar tiene un lugar especial, esto representa -en algunas ocasiones- ciertas limitantes para los estudiantes, en el sentido de no poder determinar o proponer “nuevas formas de trabajo en el aula”, la planeación didáctica se somete al *visto bueno* de las maestras titulares, y al final terminan por aceptar como *buenas* las decisiones de las titulares, configurándose con ello una adaptabilidad al trabajo docente.

Las prácticas profesionales pueden definir ciertos logros que se espera puedan lograr los estudiantes de magisterio, mas aún, también pueden ser la oportunidad correcta para *crecer profesionalmente*. Vista de ésta manera, la formación docente inicial durante sus prácticas profesionales en el grupo permite a los estudiantes lograr un mejor desempeño y tomar “prestadas” determinadas estrategias de trabajo para perfeccionarlas en sus clases. Este tipo de prácticas podrían aparecer como “aprendizajes prácticos” y no tanto como un mecanismo para asumir una determinada cultura laboral, en la que tiene lugar una enseñanza clínica que transmite un cierto conocimiento formal institucional, (Imbernón, 2001).

Indudablemente el contexto del aula y el contacto con la práctica ayudan a generar experiencias de aprendizajes en los estudiantes que pueden contribuir a generar un saber profesional más activo y *no* tan pasivo, mucho menos subordinado, dependiente de los libros de textos o decisiones de terceros. Este tipo de nuevos saberes profesionales debe permitir poder crear un proceso de formación autónomo, capaz de intervenir e incidir en nuevos aprendizajes para el grupo, en lugar de recurrir o buscar recetas de clases ya elaboradas.

En el panorama actual en que se desarrolla la formación docente inicial es necesario reconocer y superar entre el colectivo de la escuela normal y los profesores de las escuelas de prácticas ciertas tradiciones y formas de trabajo específicas en el aula, debido a que la formación profesional de los estudiantes *no sólo* se adquiere en la escuela normal, las escuelas de educación básica son el *otro espacio* de análisis y reflexión que hay que atender, para dejar de considerarlas sólo como espacios para ejercitar estrategias de enseñanza.

Lo hasta aquí presentado permite reflexionar que los programas de formación y de perfeccionamiento docente deben priorizar procesos comunicativos, trabajos colectivos, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes y la construcción del conocimiento compartido, (Davini, 1995), esto implica para las escuelas normales y los profesores en formación *re-pensar* diversas formas de organización de las prácticas profesionales correspondientes al trabajo docente en las escuelas de nivel básico.

Finalmente, si lo que se quiere es comprender lo que sucede en el aula durante las prácticas profesionales, debemos de estar atentos a los distintos esquemas de acción en que los estudiantes desarrollan nuevos saberes y renunciar a todo proceso que intente reducir las prácticas profesionales a un acto mecanizado y acrítico. Por el contrario, apostar más por un proceso que esté estrechamente vinculado entre la teoría y la práctica en contextos reales de trabajo con un acompañamiento académico capaz de generar prácticas innovadoras que rebasen la parte monótona de las clases.

Referencias bibliográficas.

- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Esteve, J. M. (1993). “El choque de los principiantes con la realidad”. *Cuadernos de pedagogía*. 220. 58-63.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, S. J. (1991). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Heller, A. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Imbernón, F. (2001). “La formación docente ante los desafíos del presente y del futuro”. En Marcelo, C. (ed). *La función docente*. Madrid: Editorial Síntesis. pp. 27-41
- INEE (2015). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Mercado, E. (2007). “Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol.12, núm. 33, pp. 487-512.
- Mercado, R. (1991). “Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”. *Infancia y Aprendizaje*. 55, pp. 59-72.
- Pérez, G. A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sandoval, E. (2009). “La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México”. En *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, num. 1, pp. 183-194.
- SEP (2011). *Programa de estudio. Guía para la educadora*. México: SEP.
- SEP (2012). *Documento base. Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria, preescolar y preescolar intercultural bilingüe*. México: SEP.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Veeman, S. (1984). “Perceived Problems of Beginning Teachers”, *Review of Educational Research*. Vol. 54, Nº. 2, pp. 143-178.

Velasco. H. y Díaz. A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Madrid. Trotta.

Wenger E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.