
APRENDICES DE MAESTRO EN EL TERRENO DE TRABAJO¹ LA APROPIACIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR

LUCILA GALVÁN MORA

RESUMEN

Esta ponencia presenta los resultados de una investigación etnográfica sobre el proceso de apropiación de la cultura escolar que implica a estudiantes de magisterio cuando realizan prácticas de enseñanza, durante su formación inicial. El análisis de los contextos escolares, las relaciones de tutoría y los dilemas que enfrentan los aprendices de maestro en su trayectoria por las aulas, revela que aprender el oficio de enseñar, sobre el terreno de trabajo, constituye una experiencia compleja y contradictoria que, más allá de la socialización mecánica, lleva a cuestionar, seleccionar y recrear los significados de la cultura escolar ya establecida y, a partir de referentes propios sobre la docencia, a contribuir en la construcción permanente de la escuela. El estudio muestra el margen de decisión y acción que pueden abrir los maestros en ciernes para repensar y hacer la escuela, cambiar dinámicas escolares anquilosadas y conquistar autonomía docente.

PALABRAS CLAVE: cultura escolar, práctica docente, proceso de apropiación, contexto escolar, relaciones de tutoría.

INTRODUCCIÓN

La trayectoria de estudiantes normalistas por las aulas, como aprendices del oficio de enseñar, es un tema recién explorado por la investigación educativa en México. Los esfuerzos investigativos se han centrado en la construcción de la identidad docente y los imaginarios sociales que definen la formación en los

¹ Este trabajo se basa en la tesis doctoral *Enigmas y dilemas de la práctica educativa. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*, que defendí en la Universidad de Málaga, España, el 7 de noviembre de 2008, para obtener el grado correspondiente.

inicios de la profesión (Jiménez y Perales, 2007; Mercado, 2007; Sandoval, 2007), y han mostrado facetas desconocidas del complejo trayecto de convertirse en profesor o profesora; no obstante, es necesario abundar en el tema para enriquecer el conocimiento disponible.

Este estudio pretende aportar un grano de arena y ofrece una mirada analítica hacia el proceso de apropiación de la cultura escolar que involucra a los aprendices y sus tutores en los escenarios escolares. Conocer en profundidad este proceso para iluminar las acciones contestatarias, los riesgos que asumen y los intentos –fallidos o exitosos– de los aprendices, para influir y cambiar la dinámica anquilosada de la escuela; experiencias que sin duda marcan el aprendizaje del oficio y la forma de acceder a la profesión docente.

ANDAMIOS

Los puntos de partida de esta investigación incluyen referentes teóricos y una postura política respecto de la formación inicial de profesores, entre ellos destaca:

- a) Una noción de institución escolar como construcción social conformada por diversos procesos –reproducción, socialización, apropiación, transformación, entre otros– que tienen un sedimento histórico y una expresión heterogénea (Ezpeleta y Rockwell, 1983). En la vida cotidiana escolar, estos procesos se encuentran imbricados y conforman una trama de significados que suele pasar inadvertida para los sujetos; no obstante, en esa trama invisible para la mirada común se asienta la conservación de la escuela y su horizonte de cambio posible.
- b) Un concepto de cultura escolar como delicado espacio de confrontación dialéctica, donde los futuros maestros siempre tiene un margen de libertad para expresar la resistencia, la diversidad y la discrepancia respecto al orden establecido. La relación de los aprendices con el trabajo docente no está determinada por marcos estructurales, más bien

constituye un “intervalo de largo recorrido” donde se expresa la diversificación de formas -complejas y contradictorias- de actuar y pensar en educación. En este recorrido, se enfrenta la presión de la estructura escolar y, a la vez, se construye la propia autonomía (Pérez Gómez, 1999: 164-166).

- c) Una visión del aprendiz de maestro como *sujeto particular* que en el *pequeño mundo* cotidiano de la escuela, adquiere capacidades y orientaciones para adaptarse a ese mundo ya dado, enfrentar la dureza y exigencias que contiene y generar nuevas categorías y formas de actividad para trascender la reproducción de la cultura escolar (Heller, 1987). Al desplegar estas capacidades en acciones y decisiones concretas, el aprendiz pone a prueba sus propios recursos, experiencias y saberes previos para apropiarse de normas, códigos, usos y disposiciones institucionales, abrir hendiduras en la dinámica establecida y proponer otras formas de ser maestro y actuar en educación.
- d) Un debate abierto con los estudios sobre socialización de profesores que sostienen la idea del estudiante de magisterio como actor pasivo, sujetado por normas y tradiciones escolares, fácil presa del poder evaluador de los tutores y sobredeterminado por el orden escolar imperante. Anticipar la socialización mecánica de los aprendices y su consecuente “domesticación” en las aulas (De la Blanca, 2007) conlleva la negación del papel que ellos pueden jugar en la mejora de la escuela y oscurece la posibilidad real de convertir las prácticas de enseñanza en momentos de apertura para apropiarse selectiva y creativamente de los significados del oficio. Frente a esta postura, la presente investigación reconoce el potencial creativo de los futuros maestros y su aporte pedagógico para la innovación educativa.

INDAGACIÓN

El análisis se basa en la reconstrucción de las trayectorias de práctica de dos estudiantes normalistas, Aldo y Juan, durante el último año de la carrera.² La observación sistemática, la entrevista y la conversación, la indagación en archivos escolares y en diversos documentos relacionados con la práctica, fueron los recursos privilegiados para recopilar información y narrar la historia del pasaje de los estudiantes por las aulas.

El trabajo de campo abarcó tres temporadas, distribuidas entre noviembre del año 2000 y julio de 2002. El proceder metodológico representó un movimiento circular que conjugó la teoría y la recogida de información. El archivo etnográfico se organizó de acuerdo al propósito central de cada temporada: exploración, observación intensiva, reconstrucción de trayectorias³.

El estudio se llevó a cabo en las escuelas primarias públicas *Benito Juárez* y *Emiliano Zapata*, localizadas en el altiplano veracruzano, en el área de influencia de la escuela normal donde los estudiantes realizaron sus estudios iniciales. Las escuelas se seleccionaron considerando la disposición y el consentimiento de la planta docente que laboraba en ellas.

HALLAZGOS

El estudio reveló que durante las prácticas, los aprendices establecen una relación particular con el trabajo docente en la que ponen en juego experiencias previas, concepciones, valores y ciertos saberes relacionados con el oficio de enseñar, adquiridos en ámbitos diversos -familiares, escolares, laborales- donde ha trascendido su vida y su actividad. De esta manera, la apropiación de la cultura escolar pasa por el tamiz personal de referentes y valores sobre la

² Aldo y Juan pertenecen a la primera generación de estudiantes egresada con el *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria 1997* (SEP, 1997). Cuando se realizó el estudio, ellos cursaban el último año de la carrera (7° y 8° semestres) y cumplían una estancia de práctica que abarcó el ciclo escolar 2000-2001.

³ El *Archivo etnográfico* está conformado de 64 registros de observación, 18 versiones ampliadas de igual número de registros, 14 transcripciones de entrevistas estructuradas, 8 cuadernos de notas de campo, 1 diario de campo, 5 informes parciales de investigación, 6 ponencias sobre avances del estudio y diversos materiales y documentos escolares no contabilizados.

profesión, de la experiencia -aún incipiente- sobre la docencia, y del tejido de relaciones que se establece en el contexto específico de cada escuela. Lejos de la homogeneidad, el proceso de apropiación integra y expresa la diversidad de significados que cada aprendiz, sujeto particular, otorga al acto de educar y ser maestro.

Distintas fuerzas y condiciones median la apropiación cultural y, más allá de la adaptación o la acomodación, alientan la búsqueda de alternativas en la enseñanza, el replanteamiento de prácticas establecidas y el ejercicio de una relativa autonomía en el aula. Estas fuerzas, de naturaleza distinta a las que determinan la socialización mecánica⁴, nutren las acciones de los estudiantes con un afán de cambio; en todo caso, articulan diversos aspectos de los “pequeños mundos” que conforman su ámbito cotidiano y permiten apropiarse, de modo necesario y posible, de la cultura escolar y su innegable movimiento (Heller, 1987). Tenemos así:

- a) Un *fondo de saber* adquirido en experiencias relacionadas con el trabajo docente, anteriores a su ingreso a la escuela normal, donde los estudiantes tienen oportunidad de tomar decisiones y probar iniciativas. Estas experiencias dejan una huella de seguridad para trabajar con grupos escolares y forman parte del banco de saberes que ellos van conformando para ejercer la docencia. Estos *saberes experienciales* generados y adquiridos en situaciones concretas, implican habilidad personal para la improvisación, capacidad de riesgo y toma de decisiones variables y transitorias (Tardif, 2004); así, el desarrollo de un saber hacer personal significa un aporte individual a los rasgos que conforman la cultura escolar previamente constituida.

⁴ De acuerdo con Kenneth Zeichner (1985), los estudios funcionalistas sobre la socialización de los profesores, establecen diversas fuerzas tendientes a la adaptación y la internalización de la cultura escolar: la educación formal y los primeros mentores, las personas con capacidad de evaluación, la influencia de los compañeros en prácticas, las compensaciones dadas por los alumnos del grupo, la influencia de agentes no profesionales -como los padres y madres de familia-, la subcultura de los profesores y la estructura burocrática de las escuelas.

-
- b) Una concepción de la docencia como *solicitud pedagógica* (Van Manen, 1988: 63-78), como acción intencionada que coloca a los aprendices en disponibilidad para ayudar a las niñas y los niños a crecer, enfrentar desafíos y salir al mundo; los hace sensibles hacia sus historias personales, sus problemas y circunstancias; y concientes de las necesidades emocionales infantiles, tales como la confianza, la seguridad y la autoestima. Esta visión de la docencia esta en la base de reflexiones críticas sobre situaciones de exclusión en el aula y deviene compromiso con el aprendizaje y bienestar de los alumnos y, no pocas veces, lleva a los estudiantes a desafiar los límites impuestos por la normatividad, la intervención tajante de tutoras o asesoras y la más imperceptible, pero no menos poderosa, trama cultural de creencias y prácticas escolares sedimentadas. La relación con los niños y las niñas, como *eje nuclear* de la educación (Blanco, 2006), imprime a la apropiación un fuerte componente emocional.
- c) Una inclinación vital identificada como *vocación para la docencia*, entendida desde el pensamiento de María Zambrano (2007) como una voz, una llamada, un sentimiento que impulsa la voluntad y la acción. En el caso de nuestros estudiantes, esta vocación fue labrada en gran parte en el seno familiar, en la relación diaria con sus progenitores maestros. El padre de Aldo y la madre de Juan, representaron una voz emocional profunda, enraizada en la experiencia vital de ambos, que anunciaba entrega y dedicación en condiciones adversas, pasión por el aprendizaje de los niños y niñas, certidumbre del valor social del oficio de enseñar. La vocación, sin el cariz religioso o místico que le impuso el racionalismo, constituye una fuerza poderosa que conlleva la apropiación creativa y libre de la cultura escolar.
- d) Una *red de relaciones* tejida en torno a las prácticas de enseñanza que contiene una diversidad de concepciones y expectativas sobre el lugar, el papel y el margen de acción que tienen los aprendices de maestro en el

aula. Los intercambios así constituidos no son neutros, implican juegos de poder, diversas posturas y constantes negociaciones para dirimir conflictos y hacer valer intereses. Los estudiantes de magisterio, al participar de estos intercambios, van ganando espacios de decisión y de acción para construir y reconstruir los significados de la profesión; desde su particularidad como sujetos asumen, cuestionan, aceptan, desechan o replantean prácticas, concepciones y actitudes docentes de carácter predominante y así recrean la cultura escolar ya constituida⁵.

- e) Un *bagaje de concepciones y tendencias subyacentes* sobre la enseñanza, el papel del maestro y las posibilidades de actuación de los aprendices en el aula, conformado y difundido en la institución formadora (escuela normal). Nociones que provienen de usos y costumbres, de criterios para organizar las prácticas, de formas de trabajo que impactan las prácticas que realizan los estudiantes. Aparentemente inocuas, estas nociones, aún ocultas e inconexas, están entre las influencias informales más poderosas porque, al margen de los planteamientos curriculares y las normas académicas, proponen a los estudiantes una determinada concepción del trabajo docente que orienta la calidad de las respuestas –ordinarias, inéditas, recurrentes o creativas- que ellos dan a los problemas o exigencias del trabajo en el aula (Cochran-Smith, 1999). Apropiarse del mundo escolar y de los significados del oficio de enseñar supone, desde la posición de los aprendices de maestro, confrontar ciertas fuerzas adaptadoras que provienen de la institución formadora; así ponen en juego su capacidad para actuar con criterio propio y navegar con relativa autonomía entre las vicisitudes del aula.

⁵ Un estudio realizado en España por Ma. Rosario Quecedo (1999) recoge testimonios de estudiantes de magisterio en prácticas, que ponen de manifiesto cómo ellos cuestionan, reflexionan e interrogan sobre las prácticas docentes predominantes; y en ese mismo proceso, generan nuevas perspectivas y reestructuran sus esquemas de conocimiento y de interpretación de la realidad educativa.

CIERRE

La apropiación de la cultura escolar implica para los aprendices de maestro afrontar y dirimir diversos dilemas relacionados, en última instancia, con el significado de ser maestro y los fines de la enseñanza. El análisis de las trayectorias de práctica revela que, en el ámbito escolar, ellos encuentran múltiples situaciones límite que suponen una disyuntiva en su perspectiva y actuación docente, imposible de resolver con la sola aplicación de principios pedagógicos. Se bastara con esto, como dice Philippe Perrenoud (2004: 53), no habría dilema alguno.

Los dilemas docentes y su caudal de incertidumbre, representan, paradójicamente, momentos cotidianos donde los aprendices tienen posibilidad de abrir un margen de acción y decisión en el aula; así construyen su propio saber docente y recrean los significados de la cultura escolar. Esta recreación no está libre de conflicto y contradicción; en el proceso los maestros noveles también enfrentan fuerzas que van en contra de las *aperturas pedagógicas para personalizar su enseñanza* (Contreras, 2007), que lejos de proteger, sofocan el germen de cambio que conlleva el paso de los estudiantes por las aulas, el trayecto de aprender a ser profesor en la escuela cotidiana.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanco, Nieves (2006). "Saber para vivir", en Anna María Piussi y Ana Mañeru Méndez (coords.) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro, pp. 158-183.
- Cochran-Smith, Marilyn (1999). "Reinventar las prácticas de magisterio", en Angulo Rasco, F. Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. I. (eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid; Akal, pp. 533-552.
- Contreras, José (2007) *Personalizar la relación: aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza*, España: Universidad de Barcelona.
- De la Blanca, Soledad (2007) *Los efectos de la institución y del periodo de prácticas en la formación de los futuros docentes de la Escuela Universitaria de Magisterio "Sagrada Familia"*. Tesis doctoral inédita, España: Universidad de Málaga.
- Ezpeleta, Justa y Elsie Rockwell (1983). *Escuela y clases subalternas*. Cuadernos Políticos 37, México: Era, pp. 70-80.

-
- Jiménez, Lozano M. y Perales Mejía, F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. Barcelona/México: Pomares.
- Heller, Ágnes (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Mercado Cruz, Eduardo (2007). "Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (sección temática Formadores de formadores), vol. XII, núm. 33. México.
- Pérez Gómez, Ángel (1999). "El *prácticum* de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes", en Angulo Rasco, F. Barquín Ruiz, J. Y Pérez Gómez, A. I. (eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, pp. 636-660.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Quecedo, Ma. Rosario (1999) *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado*. España: Universidad del País Vasco, serie tesis doctorales.
- Sandoval, Etelvina (2007). "Aprendiendo a ser maestro", ponencia, IX Congreso nacional de investigación educativa. Yucatán, México.
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios*. México.
- Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Van Manen, Max (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Zambrano, María (2007). *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Málaga, Ágora.