

**TUTORES, ASESORES Y APRENDICES.
VALORACIONES PARA LLEGAR A SER UN PROFESIONAL**

MARÍA DE LA LUZ JIMÉNEZ LOZANO, FELIPE DE JESÚS PERALES MEJÍA

Hemos elaborado este texto a partir de una investigación realizada en el ciclo 2004-2005, en dos escuelas normales del Estado de Coahuila. Uno de los propósitos era comprender las tramas en las que los formadores de docentes y los tutores de los estudiantes normalistas, van articulando saberes y valoraciones que construyen las experiencias formativas¹. Con recursos etnográficos, documentamos los encuentros, dimos seguimiento al trabajo colegiado en las escuelas normales y al trabajo docente en las escuelas primarias; analizamos los diarios de los estudiantes, los registros de observación de los profesores y los documentos recepcionales; realizamos talleres, a modo de grupos de discusión, con cada sector de participantes, y entrevistas que nos ayudaran a reconstruir los *habitus* compatibles y compartidos entre profesores de grupo (tutores), aprendices (estudiantes normalistas) y formadores de docentes (asesores), como esquemas de percepción, pensamiento y valoración sobre las acciones, y las razones que las dirigen (Bourdieu, 1988; Perales, 2005); asimismo, dimos cuenta cómo se producen regulaciones y disposiciones hacia modos de pensar y actuar en las que definen el “ser profesor” y el modelo de actuación profesional al que aspiran y defienden.

Contextualizamos intenciones y propósitos de las propuestas de reforma en la articulación de pautas históricas y emergentes, desde las que se orientaron los acompañamientos. En las escuelas primarias, los tutores responden a la ampliación de las responsabilidades locales y como profesores siguen el ritmo de las evaluaciones. El *habitus* en torno al “deber ser” normaliza la intensificación del trabajo y la fragmentación de la acción pedagógica. La exhaustividad de la jornada escolar y un ritmo colectivo para tareas individualizadas han ido

instalándose con la dinámica de los controles y los reconocimientos definidos externamente², los cuales se vuelven aceptables para los profesores en tanto sean compatibles con un sentido práctico y produzcan efectos legitimados desde el estrato de reglas y estándares [incuestionados] que definen lo esperado o desde la *illusio* de su inserción en el juego (Jiménez, 2003.).

En las escuelas normales, los asesores actualizan los imaginarios y se implican en la dinámica general de una nueva gestión y la evaluación educativas impulsadas por el gobierno federal con la implantación del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales [PTFAEN]. Con proclamas sobre el profesionalismo y las pedagogías, presenta persuasivamente cuatro líneas de trabajo (1. La reforma curricular; 2. La actualización y perfeccionamiento del personal docente³, 3. La elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico⁴; 4. El mejoramiento de la planta física y equipamiento) que suponen directrices gubernamentales para una reforma integral orientada a transformar todos los ámbitos de acción en estas instituciones, con la justificación de responder a los requerimientos de las reformas impulsadas en la educación básica. Los programas de acción en cada línea, fueron recontextualizados por los asesores, como imperativos para aprendices y tutores. En la síntesis de distinciones y diferenciaciones construidas social e históricamente, juegan sus apuestas para dirigir la formación y se redefinen a sí mismos⁵.

Los tutores

El grupo de tutores se encontraba conformado en un 75% por mujeres; promedio de edad 39 años, (mínima 25 y máxima 53); antigüedad entre cuatro y 32 años. Por sus trayectorias profesionales consideramos cuatro cohortes generacionales, según los periodos de iniciación: un 22.4% de **1973 a 1979**; el 51% de **1980 a 1985**; un 12.2% de **1986 a 1990** y el 14.2%

durante **1991 al 2001**. La referencia a la formación institucionalizada como profesores, nos situó frente a siete reformas curriculares a la educación normal, entre la vivida por los primeros y la vigente [1969, 1972 y 72R, 1975 y 75R, 1984 y 1997]⁶; además, compartieron dos grandes reformas a la educación básica: la de 1972 y la de 1993.

Quienes se incorporaron entre **1973 a 1979** refieren prácticas en el medio rural, que demandaban del profesor-estudiante la preparación de “ambientes de aprendizaje”, materiales y controles para el grupo; pero también acciones de mejoramiento de la escuela y animación cultural que los ocupaban todo el día. Quienes realizaron prácticas, previas a su ingreso entre **1980 a 1985**, aprendieron en el trato directo con la gente de las comunidades rurales, los grupos numerosos, las jerarquías organizativas y la confrontación con los maestros de grupo arraigados a “la tradición”.

Para los profesores de la cohorte **1986 a 1990**, la comunidad desaparece de escena; deja de ser una ocupación por atender, pues las acciones se centran en el grupo y en las secuencias didácticas exigidas con la introducción de los discursos constructivistas. Sin embargo, insistirían en que “la teoría es una cosa y la acción en el campo otra”. Los profesores que ingresaron a la docencia durante el período de **1991 al 2001**, relatan cómo su inmersión al campo de trabajo fue realizada siguiendo las pautas normativas y guías de los planes de estudio traducidas en material de evaluación para sí y para sus alumnos por múltiples agencias.

Los testimonios de los tutores ofrecen claves para comprender –parcialmente- la diversidad de sentidos construidos sobre la profesión, las condiciones en que los produjeron y los diversos horizontes históricos⁷. Los dos primeros hicieron alusión reiterada a la relación que la escuela mantenía con las comunidades; la realización de actividades culturales o de servicio

social; imágenes y representaciones compartidas que aún prevalecen sobre “la función” asignada a la institución escolar de integrar a las comunidades a la visión hegemónica del Estado, para integrar a la población e impulsar el desarrollo económico del país; asimismo, reivindicar las modelizaciones sobre el apostolado o la vocación de servicio que atraviesan la memoria colectiva del magisterio.

Sin embargo, los testimonios de los dos últimos hacen patente la ruptura con esa visión; es decir, la escuela o los docentes que dan vida a la institución escolar ya desplazaron las actividades que permitían la extensión de la escuela en la comunidad. La centralidad del aula circunscribió la tarea de la escuela al dominio de los contenidos de aprendizaje escolar, y ahora, el proyecto político-cultural del Estado se ha modificado para responder y adecuarse a otras exigencias que trascienden sus fronteras geográficas; los docentes “tienen que asumir” otras acciones y responsabilidades para que las actividades que realizan sean consideradas importantes y significativas para una comunidad atravesada por pautas discursivas que animan la competencia.

Desde los horizontes históricos, prácticas y estratos de conocimientos acotados por las propuestas oficiales, los profesores-tutores observan las actuaciones de los profesores-estudiantes con el grupo y la escuela. Ellos, quienes alguna vez fueron “practicantes”, vuelven la mirada al propio Yo para valorar lo pertinente y necesario, o definir reglas de aceptabilidad y normas de realización para los practicantes. Privilegian la práctica y los saberes prácticos; hacen énfasis en que los profesores-estudiantes, para que puedan formarse como docentes, han de aprender a discriminar entre lo que es aplicable, funciona, produce efectos en el rango de lo esperado.

Los mecanismos de evaluación van delineando los acompañamientos. Actualizan para unos y otros el dilema: ¿primero la teoría luego la práctica? como una de las cuestiones en el tránsito de la escuela normal a la escuela primaria. Según los tutores, nociones y concepciones requieren ser sometidos a la práctica; en tanto “diferente” a la imaginada o “teórica”, tal cual es “aprendida” en los procesos formativos organizados en la escuela normal.

Ya como profesores en las aulas, distinguen las “buenas prácticas” por los resultados. Los aprendizajes de los alumnos se constituyen en indicadores; las puntuaciones obtenidas en los exámenes del rendimiento escolar (mensuales, bimestrales o anuales) son valoradas como evidencias de competitividad y “logro”. Las acciones pedagógicas siguen una racionalidad técnica, desde donde los profesores declaran necesario e imprescindible cumplir los objetivos curriculares y demostrarlo. Los tutores exigen a los aprendices modelos de intervención instrumental y de control que requieren de saberes ciertos, intercambiables, transmisibles; efectivos para las evaluaciones externas.

Los asesores

En la relación asesores-aprendices, unos y otros hacen alusión a la experiencia como objetivación de unas competencias didácticas confirmadas y como la expresión de un saber profesional que articula “el quehacer diario, con las teorías educativas”. Como los tutores, han vivido las reformas a la educación normal y a la educación básica con una particularidad: la prevalencia de un “deber ser” cuyo cumplimiento da sentido a la acción formativa de las escuelas normales.

En este sentido, comparten también el diseño de una actuación guiada por formulaciones externas que circunscriben y acotan los márgenes de decisión. Se trata de encontrar los medios más eficientes para lograr fines predeterminados, donde el conocimiento pedagógico

relevante y los saberes prácticos se valoran y legitiman por la capacidad de producir los efectos o resultados esperados, o por la posibilidad de “explicar” o de “contrastar” lo que es *versus* lo que debe ser y así orientar el “qué hacer”.

Los asesores despliegan acciones e introducen reglas que validan las condiciones de elegibilidad sobre lo que “deben realizar” los profesores en formación. A ellos les compete diseñar formatos y evaluar prácticas. Los estudiantes, sujetos a la evaluación tanto de las “competencias” profesionales para el trabajo docente en la escuela normal, como del desempeño en las escuelas primarias, juegan entre sus adhesiones a los discursos pedagógicos y los saberes prácticos encontrados en uno y otros espacios.

Los asesores insistieron en los lineamientos oficiales, y en guiar a los aprendices hacia el dominio técnico de contenidos, asignaturas, enfoques y recursos que los programas ordenan.

Si deciden trabajar con contenido, entonces es nada más el contenido. Otros se van por asignatura; por ejemplo, si es Matemáticas, lo lógico es que manejen los ejes temáticos, elijan de cada uno de ellos para la aplicación; o si es Historia, entonces puede ser una lección, que se lleva a cabo en un mes, o... todo dependerá de qué elijan, si es contenido o es asignatura...(GD181005).

Las relaciones profesores-asesores afirman pautas de actuación que regulan el dominio instrumental esperado y demostrable. Ellos reivindican la “aplicación” de conocimientos, técnicas y procedimientos para la producción de materiales instructivos y estrategias “novedosas”, como el saber constitutivo de las prácticas de enseñanza. La asesoría, entonces supone también constatar que se cumplen:

O sea que a ti te toca verificar qué es lo que viene. Si no viene un contenido en el programa, pues no se ve. Nos tenemos que limitar a lo que dice el programa y sobre eso haces una propuesta (GD181005).

La demarcación de los límites produce el espacio para actuar y pensar correctos de los profesores. El conocimiento profesional se reduce a reglas para la acción docente que se comparten y fortalecen en las convergencias de discursos y tecnologías para organizar las prácticas en el aula. Entre las sugerencias de los materiales curriculares y la validación de los saberes prácticos, los profesores, aprendices y asesores, van compartiendo información sobre “lo que corresponde a la teoría”, “lo que dicta el programa”, “lo que han experimentado en la práctica”, “lo que funciona” (DR30065).

Entre asesores, las discusiones colegiadas constituyeron puestas en común o espacios de información y acuerdos sobre orientaciones generales para cada acción específica de asesoría grupal y evaluaciones individuales. Tradujeron en códigos y recursos prácticos las propuestas oficiales. Experiencias y discursos formulados en sus trayectorias profesionales eran actualizados en la relación entre pares y los acompañamientos a los profesores en formación. No obstante su declarada adhesión a las orientaciones curriculares, ajustaron el “deber ser” a las redes de relaciones institucionales y pedagógicas que se expresan en los discursos justificatorios de la acción práctica.

La demarcación de los límites de la libertad en que los estudiantes podían dirigir sus propias decisiones, quedaba sujeta entre las reglas de aceptación en la relación asesor-aprendiz y los juegos en los que ambos buscaban resolver incertidumbres. Esa libertad sujeta o acotada al menos por los lineamientos, constituye una de las claves en la consolidación de los reconocimientos personales y el prestigio emblemático de la escuela normal. La objetivación de las competencias desarrolladas por los aprendices, supondría así, evidencia de juicio sobre el trabajo de los asesores. En este sentido, la intervención pedagógica en el espacio de asesoría, como en el de “prácticas” exigía directrices explícitas.

Los acompañamientos suponen organizar la acción, introducir guías como construcciones colectivas que definen espacios en los que formadores y formandos articulan pautas históricas y presentes, discursivas y de actuación, autoridades [o autorizaciones] lejanas y locales, ausencias y presencias, en reglas de validación de la experiencia, saberes docentes y competencias de-mostradas.

Los aprendices

En el trayecto de la formación, los ahora iniciados fueron a las escuelas primarias como estudiantes-profesores a vivir en “**condiciones reales de trabajo docente**”. Como *alumnos*, sujetos a la norma, la meta señalada en el perfil de egreso y las directrices curriculares, llevaron en su incorporación a las escuelas la intencionalidad de poner en práctica, de “aplicar”, los conocimientos “teóricos” a la vez “adquiridos” en el curso de la carrera. Sancionados el saber y hacer “correctos” a través de diversas tácticas de control (planeaciones exhaustivas, elaboración de material didáctico, supervisión por parte de los asesores y tutores), la intervención docente fue definiéndose en una preocupación instrumental-eficientista, sujeta a las reglas y definiciones para llegar a ser un *profesor* prescritas para ellos en la escuela normal, compatibles con las exigencias de los tutores. Lo cual permite entender la subordinación del ejercicio de la reflexión y las habilidades intelectuales a la competencia técnica y el hacer prácticos, que les revelan “lo que funciona” y es aceptable en las escuelas primarias.

Prácticas culturales que convergen en un espacio institucionalizado, remiten a las historias personales, a experiencias individuales y colectivas, a conformación de *habitus* en las que como *profesores en formación*, *asesores*, *tutores* y *aprendices* definen las estrategias con las que participan del campo. **Aprendices, Tutores y Asesores** comparten entre sí una concepción “**productiva**” de su trabajo, como **actividad dirigida a lograr resultados** y

productos **determinados**. Para unos, la realización “exitosa” de cada clase, efectos prácticos identificados como aprendizajes en sus alumnos o en las propias competencias, sobre las cuales declaran y muestran evidencia; para los otros, las expresiones del desarrollo de competencias profesionales confirmadas en “**la experiencia**” o las previstas en el perfil de egreso definido por los planteamientos curriculares.

No obstante, en situaciones concretas, tensiones producidas en los acompañamientos y dilemas en que los *aprendices* llegaron a cuestionar a los *expertos* y los expertos su propio estatus, unos y otros empezaban a problematizar el saber y el hacer correctos; lo cual –aun cuando es apenas incipiente, lo resaltamos como posibilidad de distanciamiento y eventual desestabilización del pensamiento habitual, claves en la construcción de la profesionalidad docente.

¹ Distinguiremos al hablar de la experiencia, por un lado, la connotación construida en la cotidianidad escolar, los sentidos comunes que definen para los profesores esquemas de acción práctica, estrato de conocimiento acumulado o vivencia personal objetivada; y por otro, la concepción desde la perspectiva cultural, al modo en que plantea Scott (cit. por Popkewitz, 2000: 16) quien llama a “*Tener en cuenta los procesos históricos que mediante el discurso, ubican a sujetos y producen nuestra experiencia. No se trata de individuos que adquieren experiencia sino de sujetos que se construyen por medio de la experiencia. La experiencia en esta definición no es ya el punto de partida de nuestra explicación, no la evidencia acreditada [vista o sentida] que fundamenta lo que se conoce, sino lo que intentamos explicar, el elemento alrededor del cual el saber se construye. Pensar la experiencia de este modo es darle una dimensión histórica tanto al concepto mismo como a las identidades que produce*”.

² Los hallazgos de la investigación realizada en escuelas primarias públicas (1997-1999), en el contexto de las políticas de modernización impulsadas por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, sobre una nueva gestión escolar y el protagonismo del docente muestran como a través de los emblemas de la profesionalización se guían las disposiciones de los profesores hacia la reestructuración de la escuela y del trabajo docente; Luz Jiménez (2003), documenta en su expresión cotidiana, las exigencias y responsabilidades que los docentes asumen para que su trabajo sea considerado significativo por las comunidades y cómo contribuyen con sus acciones a concretar y legitimar los desplazamientos de la acción social de la escuela hacia la privatización de la educación a través de la privatización de “los servicios” que ofrece la escuela.

³ En este rubro, se planteó específicamente el apoyo para que los maestros: asistan a cursos, estudien especializaciones y posgrados... que refuercen sus competencias profesionales y los capaciten como buenos

usuarios de la información y de los avances en la producción científica sobre temas educativos (SEP, 1997). En estas ideas sobre la profesionalización, hay una demarcación que la reduce al dominio instrumental y coloca a los profesores en posición de receptores, usuarios de la producción científica y en esta lógica, transmisores. La paradoja del usuario del conocimiento científico que habrá de formar para la construcción del conocimiento; y un sujeto habilitado para promover el desarrollo de competencias “profesionales”.

⁴ Transparencia y rendición de cuentas atraviesan, como emblemas, la animación de los colectivos escolares para que establezcan formas de organización para una participación más regular y sistemática de las comunidades académicas en la conducción de las escuelas. (SEP, 1997).

⁵ Las adscripciones a los juegos del profesionalismo participan de la reconfiguración o fortalecimiento del habitus. Apuestas culturales vigentes en el campo de la escolarización como el “prestigio individual” o el reconocimiento a la “posesión” de mayor capital académico animan la acción de los profesores, quienes encuentran en la evaluación una forma de acreditarlos. (Perales, 2005: 133)

⁶ Cfr. Arnaut (1996), Jiménez y Perales (1999), Rosas (2000) y Medina Melgarejo (2001).

⁷ Cada reforma para la formación de profesores vehiculizó un modelo de formación: el del maestro *Ilustrado* sobre contenidos y didácticas para facilitar la enseñanza y comprometido con la comunidad (de la política educativa y el Plan de Once Años de la década de los sesenta); el del *Técnico* que ha adquirido el dominio de procedimientos, capaz de provocar cambios significativos en las conductas de los alumnos mediante la ciencia y su aplicación práctica, como muestra de los aprendizajes pretendidos en el proceso educativo (de la política de los setentas como Educación para Todos); *el Docente como Investigador de su Práctica*, preparado para teorizar sobre su acción pedagógica (en la llamada Revolución Educativa durante los ochenta); la del *Practicante Reflexivo* que analiza las consecuencias de sus acciones pedagógicas para mejorarlas y desarrollar competencias didácticas mediante la reflexión de y en la acción (promovido por el Programa para la Modernización Educativa y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, en los noventa).

BIBLIOGRAFIA

Arnaut, Alberto (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. Secretaría de Educación Pública/Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México.

Ball, Stephen. (1993) “*La gestión como tecnología moral*” en Foucault y la educación. *Disciplinas y saber*. Morata, Madrid.

Bourdieu, Pierre (1988), *Cosas dichas*. Amorrortu, Buenos Aires.

Jiménez Lozano, María de la Luz y Perales Mejía, Felipe de J. (1999). *La Profesión Docente dos Ensayos*. Secretaría de Educación Pública de Coahuila, Sección 35 del S.N.TE, México.

Jiménez Lozano, María de la Luz. (2003). *Gestión escolar y profesionalización docente. Las repuestas de los profesores en la Región Lagunera de Coahuila a la política de*

-
- modernización educativa. Tesis Doctoral* Universidad Autónoma de Aguascalientes. Colección Tesis Doctorado Interinstitucional en Educación. Aguascalientes, México
- Medina Melgarejo, Patricia (2001) *¿Eres maestro normalista y/o universitario? La docencia cuestionada*. México, Plaza y Valdés. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perales Mejía, Felipe de Jesús. (2005) *La profesionalización de los docentes y las estrategias de formación en los programas de posgrado*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Popkewitz, Thomas S. (2000) El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales. En *Perfiles educativos*, vol XXII, no. 89-90
- Rosas, Lesvia (2000). *La formación del maestro, un problema planteado* en Sinética. Revista del Departamento de Educación y Valores del ITESO, No. 17, julio-diciembre 2000. México, ITESO.
- Secretaría de Educación Pública (1997), Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/reforma_nor/indexreforma.htm