

LOS FUTUROS DOCENTES Y SUS PRÁCTICAS PROFESIONALES; UNA MIRADA DESDE UN CENTRO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA.

JAIRO GARCÍA RAMÍREZ

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se inscribe en una investigación realizada en un Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI)ⁱ, en dicho lugar realizaron sus prácticas profesionalesⁱⁱ dos estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe de la Escuela Normal Regional de La Montaña en el estado de Guerrero.

Dado que el objeto de estudio está centrado en las prácticas profesionales de las estudiantes normalistas, no se pretende ofrecer datos o lecturas de todo el proceso que comprende la formación inicial de los futuros profesores, más bien se analizan las acciones y los roles derivados de su papel como “aprendices de maestro” en un grupo de infantes de educación preescolar.

Analizar las prácticas profesionales como espacios formativos, ha sido un tópico de gran interés en el campo de la investigación académica de los últimos años, a pesar de ser un tema muy debatido en distintos espacios no deja de ser de interés trascendental. Hoy en día la formación docente inicial en México, ha experimentado grandes reformas que la sitúan en una realidad compleja e incierta ante los vertiginosos cambios de la sociedad actual, no obstante, el esfuerzo por intentar comprender las prácticas profesionales de los futuros profesores como espacios de formación, representa entrar en el mundo de lo imprevisto, lo sorprendente, lo incierto y lo improbable, (Ducoing, 2013).

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- Analizar las prácticas profesionales de dos estudiantes normalistas en un Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI) mediante la observación *in situ*, para indagar el desarrollo y construcción de conocimientos y habilidades profesionales con respecto al trabajo docente.
- Reflexionar su desempeño y las formas didácticas que despliegan para resolver diversas situaciones y problemáticas contextuales propias de la tarea docente.

La pregunta general que orienta este estudio se plantea de la siguiente manera:

¿Cómo son las prácticas profesionales que desarrollan las estudiantes normalistas en un Centro de educación Preescolar Indígena, tomando como referencia la aplicación de un nuevo Plan de Estudios en la formación docente inicial?.

Para introducirnos en las tramas y vicisitudes que convergen durante el desarrollo de dichas prácticas profesionales, también se plantearon algunas preguntas específicas: ¿Cómo son las dinámicas de trabajo por medio de las cuáles se desarrolla su práctica profesional? ¿Cuáles son los cambios que experimentan las estudiantes normalistas durante el desarrollo de sus prácticas profesionales? ¿Cuáles son las tensiones o problemáticas que enfrentan y cómo las resuelven durante el desarrollo de su práctica profesional? ¿Qué elementos de esas prácticas inciden en la formación profesional de los estudiantes normalistas?.

METODOLOGÍA

La orientación metodológica en que se apoya el desarrollo de esta investigación es partidaria de la perspectiva etnográfica, una investigación bajo esta mirada conlleva una imbricación entre observación e interpretación permanente en los diversos momentos en que tiene lugar el trabajo de campo. Los aportes metodológicos de Geertz (1987), de Goods (1987), y de Rockwell (1980/2009) son retomados para indagar y comprender las acciones y los significados que otorgan las estudiantes al trabajo docente desde su experiencia en las prácticas profesionales en un grupo escolar.

El proceder metodológico implicó la utilización de varios instrumentos y técnicas propias del enfoque etnográfico, entre ellas, la observación participante, entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales, videos y fotografías, que ha servido como insumos en la construcción de registros ampliados y establecimiento de categorías analíticas para la interpretación de los hallazgos.

El trabajo de campo fue desarrollado en un CEPI de carácter multigrado, se observaron las clases de Norma y de Luisa, dos estudiantes normalistas de 8° semestreⁱⁱⁱ, la zona geográfica donde se ubica el CEPI pertenece al área de la lengua náhuatl del municipio de Xalpatláhuac, Guerrero, en la región de La Montaña. La primera etapa de trabajo comprendió de febrero a junio y una segunda jornada fue realizada de octubre a diciembre de 2016, en suma, la dimensión cotidiana de la escuela permitió adentrarnos en una cultura ajena y *aprender del otro*, registrando en interesándose por capturar los significados que le otorgan a sus prácticas como espacios formativos.

EL CONCEPTO DE PRÁCTICA

El concepto de *práctica* ha sido utilizado desde diversas perspectivas conceptuales, en ocasiones suele utilizarse como un antónimo del concepto de teoría, sin embargo, el empleo que aquí se hace no se funda en esa dicotomía, en este caso acudimos a los enfoques de la perspectiva sociocultural, en la cual se inspiran los trabajos de Lave y Wenger (1991), y de Wenger (2001), también se acude a la reflexión teórica de Kemmis (1996), Carr (1996) y Gimeno (1998), entre otros, quienes han inscrito sus aportaciones desde distintas dimensiones educativas.

De acuerdo con Kemmis (1996), la práctica educativa “es una forma de poder: una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando en gran medida, en manos de los profesores”, (p.17). Desde esta visión, es necesario asumir que la práctica educativa no se reduce a una acción técnica, en tanto que es una actividad intencional, planeada, que se desarrolla de forma consciente como una actividad ética que se emprende para conseguir fines educativos (Carr, 1996).

Para Gimeno (1998), la práctica educativa “se entiende como una actividad dirigida a fines conscientes, como acción transformadora de la realidad; como actividad social, históricamente condicionada, dirigida a la transformación del mundo”, (p. 33). Además de apostar por lograr un cambio, la práctica como acción es algo necesariamente compartido que no puede ser abarcado por individuales, es decir, al considerarse una práctica social implica la participación de otros agentes sociales, (Gimeno, 1998).

En síntesis, coincido con Wenger (2001), seguidor de la perspectiva sociocultural de Vygotsky quien plantea que “la práctica connota hacer algo, pero no simplemente hacer algo en sí mismo; es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos”, (p.71). La mirada que plantea el autor considera que la práctica es siempre una práctica social y que esta incluye lenguajes, símbolos, instrumentos, roles definidos y normas para lograr el éxito de cada empresa en la que participan los sujetos.

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DESDE UN CENTRO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA

A partir de la implementación del Plan de Estudios (2012), se ha venido promoviendo un proceso de formación de cambios y contrastes, si bien el objetivo que se propone radica en poner en el centro el aprendizaje de los sujetos, en realidad las dinámicas de trabajo y de formación no han cambiado mucho de lo que se hacía en el pasado Plan de Estudios (1999), a excepción de que hoy en día se

reduce drásticamente el número de semanas de prácticas, las formas de trabajo y de acompañamiento académico para con los estudiantes siguen siendo espacios “olvidados”, donde el estudiante se ve obligado a buscar ayudas y apoyos en distintas fuentes, menos en los profesores que fungen como *asesores* de prácticas, en ocasiones consulta con el maestro titular del grupo por ser la figura más próxima para disipar sus dudas sobre la práctica que desarrolla.

Los hallazgos de este estudio revelan que la dinámica de trabajo en que suceden las prácticas profesionales se encuentran investidas de múltiples sentidos, uno de ellos, *los intereses compartidos*, es decir, las formas y los modos en cómo abordar las situaciones didácticas en el grupo son siempre acordadas de acuerdo al estilo de trabajo de cada maestra titular. Por ejemplo, el trabajo de Norma estaba regido siempre por una planeación acordada y diseñada de manera conjunta para el cumplimiento de las actividades programadas, en el caso de Luisa, no ocurría lo mismo, sin embargo, había un elemento insoslayable, la planeación debería contener un “énfasis” muy marcado en actividades de reforzamiento de lectura y escritura, independiente de abordar el tema central de la clase.

Si bien las maestras de grupo cumplen una función de *guía* en el desarrollo de la clase, también comparten sus intereses cuidando que el tratamiento de la planeación se sujete a formas de trabajo muy peculiares en cada caso. De cierta manera las prácticas de las estudiantes suceden entre la formalidad de la cultura institucional y un pequeño espacio de autonomía, que con el paso del tiempo se va incrementando, de la misma forma en que aumenta la responsabilidad del grupo y los aprendizajes que se generen. La lucha por la autonomía es un factor que incide para proponer nuevas formas de trabajo, sin embargo, su rol de aprendiz termina en cierta medida subordinado a los designios de las maestras titulares, y en ocasiones las formas que se adoptan derivan en dilemas y tensiones que acaban reproduciendo determinadas rutinas de la cultura escolar para conseguir una aceptación institucional, (Pérez, 1998).

La estancia prolongada en el trabajo de campo me permitió formar *parte de la escena* (Goods, 1987) y advertir cómo desde un inicio, las aprendices de maestro se hacen cargo de la organización y realización de todas las actividades académicas y culturales que se desarrollaban dentro y fuera del CEPI, o con los padres de familia, entre estas responsabilidades encontramos, el recibimiento de los niños antes de las 9:00 am, el desarrollo de la rutina de activación física de manera permanente, la organización de kermeses, festivales, desfiles y recolección de cuotas escolares, un control en el rol del aseo escolar, y el factor principal, lograr desarrollar su planeación didáctica de acuerdo a lo acordado con cada maestra titular, es decir, su participación no se reduce sólo al desarrollo de la clase, realizan múltiples tareas, con una participación activa y de mayor dinamismo, se asumen como participantes periféricos legítimos (Lave y Wenger, 1991), en el sentido

que se implican de manera genuina participando plenamente en la actividades del aula, aprendiendo y haciendo más allá de su plan de clases.

En la medida en que se insertan como participantes periféricos y legítimos (Lave y Wenger, 1991), comienzan a dominar nuevas áreas de conocimiento, esto les permite interesarse por los niños que presentan problemas de lenguaje o de motricidad dedicando tiempos exclusivos para atenderlos de manera personalizada, este tipo de disposiciones van configurando una nueva forma de ser y entender su papel como aprendices capaces de participar y contribuir desde las prácticas donde participan (Wenger, 2001). De esta manera convertirse en profesor viene a representar la negociación de un rol como docente para con los estudiantes, procurando encontrar un punto medio donde situarse, entre sus propios alumnos y demás compañeros de trabajo, (Bullough, 2000).

LAS TENSIONES EN LA PRÁCTICA

El periodo de prácticas profesionales como dispositivo de formación ofrece a los estudiantes un espacio de interacción para el desarrollo y potencialización de habilidades profesionales para el trabajo docente, así mismo, se vuelve un referente que permite un viaje de ida y vuelta entre la teoría aprendida en la escuela normal y la práctica desarrollada en distintos contextos escolares a los que han tenido acceso antes de llegar a una práctica profesional prolongada en un CEPI, sin embargo, este proceso no está exento de problemas, angustias, miedos, resistencias e incertidumbres. Al llegar al aula, las estudiantes se muestran interesadas en desarrollar un trabajo armonioso con el grupo, pero los gritos, los pleitos, los requerimientos de algunos padres de familia, la recolección de cuotas u otro tipo de pagos, la revisión de tareas, los materiales, etc., son entre otros, algunos factores que modifican el desarrollo de su planeación didáctica, y en consecuencia surgen determinadas problemáticas a las que hay que hacer frente durante el transcurso de la clase.

En una clase de Norma trabajaban en quipos para conformar colecciones de diez, quince y veinte unidades con diversos objetos, al paso del tiempo no todos los niños se integraban, los de 2º grado muy poco dejaban contar a los niños de 1º, otros decidían no participar y sentarse en otras mesas, el bullicio subía de tono, Norma trataba de explicar en cada una de las mesas de trabajo, pero sus intentos no lograban ni la motivación, ni el interés por integrarse a las actividades, el ambiente se tornaba tenso, la maestra de grupo poco o nada intervenía, la duda y la incertidumbre en el rostro de Norma eran evidentes, se enfrentaba a un dilema de actuación ante un plan de clases entrampado, ¿cómo actuar o qué hacer ante este tipo de situaciones?. En ese momento, detenía la clase, cambiaba su estrategia y generalmente improvisaba dinámicas de relajación, cantos o monólogos con guiñoles.

Todos nos ponemos alas y cola de pato, vamos a formar un círculo, y decimos, a la una, a las dos y a las tres, sube, sube, sube, sube la espumita, como si fuera una burbujita, y mi corazón palpita, palpita y palpita. (las últimas palabras las dice en voz baja para generar silencio), (ROPRE23-0316N) ^{iv}.

Otras situaciones similares tuvieron lugar en el grupo de Luisa que atendía el tercer grado, esto sucedía regularmente cuando los niños presentaban dificultades para copiar y repasar palabras escritas en el pizarrón. En una mañana de trabajo estaban repasando palabras que iniciaran con la letra 'b', en el pizarrón escribió: ba, be, bi, bo y bu, y las palabras boca, buzo, Betza, bueno, y bebe, luego pidió copiarlas para repasar en su cuaderno. Algunos niños atendieron el llamado, la gran mayoría sólo intentaron escribir las primeras sílabas, enseguida la maestra titular le solicitó repasar las sílabas y palabras en el pizarrón, los niños se pusieron al frente, y Luisa comenzó a repasar en el orden como estaban escritas, ba, be, bi, bo y bu, al repasar las sílabas en voz alta todos los niños se integraban al coro, sin embargo, los problemas para leer las palabras sucedían cuando Luisa deletreaba las mismas, los niños o no respondían o decían otras sílabas, cuando enfatizaba en la sílaba 'bu', los niños agregaban, "busca, vuela, vuelo, vuelve", etc., y así en cada sílaba los niños respondían con otras palabras. La maestra checaba su reloj, Luisa se mostraba nerviosa y después de varios intentos terminaba cambiando su actividad.

Al igual que en el grupo de Norma, la maestra titular muy poco intervenía, aunque los gestos de su rostro mostraban molestia y preocupación, dejaba que la actividad fluyera, Luisa colocaba a los niños en medio círculo y comenzaba a cantar.

El otro día yo me fui a la playa y me comí un rico coctelito, un coctelito de cangrejo chino y me salió una especie de pasito. Es un pasito rico y sabrosito que aprendí rápido y facilito, ahora bailo siempre deladito y me critican por bailar raro. Y ahora me siento raro como el cangrejo, me gusta bailar como el cangrejo, ahora me gusta gozar como el cangrejo, (ROPRE24-1116L).

Cada una de las acciones eran acompañadas de un lenguaje corporal muy genuino y que ese momento les facilitaba fortalecer la atención y motivación de los niños. Este tipo de estrategias emprendidas aunque no estén previstas en la organización de la clase, derivan en un cambio de ambiente, las iniciativas tomadas *re-direccionaban* el curso de su práctica y eso les permitía volver a la actividad central de la clase, es decir, cambiaban de estrategia para "armonizar el contexto de trabajo" sin dejar de lado el objetivo principal.

Cuando aparecen diversas tensiones o problemáticas, las circunstancias en que se desarrolla la práctica conllevan a las estudiantes normalistas a actuar en forma autónoma diferente, buscando responder a las necesidades o situaciones específicas y evitar el fracaso de la clase. Ésta es una de las formas en cómo construyen respuestas favorables que se convierten en insumos para aprender a *lidiar* con las incertidumbres y tensiones en el aula, generando transformaciones *en y desde* su propia práctica, es decir, “ganan experiencia y aprenden las reglas al margen de su contexto”, (Bullough, 2000, p. 111).

Es necesario enfatizar que este tipo de habilidades, el *cambio de estrategias de trabajo*, aparte de ser un recurso para responder a cierta problemática, es una de las condiciones básicas a las que recurren las estudiantes para lograr los objetivos establecidos en su plan de clases. Esta apreciación permite reflexionar que son las condiciones de su práctica desde donde se toman tales decisiones que en cierta forma regulan su campo de actuación, transformando sus creencias y reconstruyendo nuevos aprendizajes sobre el trabajo docente, además de ello, el cambio de estrategias de trabajo no implica cambiar hacia otras actividades, es en sí un acto de relajación, de cantos y movimientos que utilizan para obtener el control de la clase y alentar una mayor participación de todos los miembros.

Las formas en que se suscitan estas dinámicas de trabajo nos lleva a conjeturar que aprender el arte de la docencia no es sólo programar actividades que se consideran interesantes para los niños, aprender a enseñar supone una tarea de comprender y atender distintas fuerzas problematizadoras en el aula. Las acciones emprendidas son un reflejo de cómo las estudiantes normalistas logran construir diversos tipos de respuestas a las múltiples situaciones escolares, como la falta de atención a la clase, escaso interés en participar en actividades relacionadas con el trabajo en equipo, o bien, dificultades fonéticas para la escritura o repaso de sílabas y palabras. Este tipo de respuestas surgen de manera espontánea como una “caja de herramientas” que sirven para lograr el *acoplamiento* a los ritmos de aprendizaje de los infantes.

De manera paralela en estos escenarios de acción, las aprendices de maestro acuden al encuentro en la construcción de nuevas experiencias, nuevos roles de trabajo y una heterogeneidad de discursos y prácticas curriculares de distinta naturaleza, conforme sucede esta interacción comienzan a tener un mayor acercamiento con los niños, su participación se vuelve más dinámica y activa, tomando decisiones en el grupo hacia metas comunes (Rogoff, 1993), es decir, el estudiante normalista, en tanto aprendiz, “se va apropiando de creencias, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente”, (Sanjurjo, 2009, p.

37). Este tipo de vivencias les permite iniciarse en la tradiciones de la práctica (Schön, 1992), instaurando maneras particulares de actuación donde aprender a enseñar implica una aventura inédita en la que la duda y el conflicto son elementos inherentes del actuar.

A partir de los hallazgos en el trabajo de campo, es necesario reflexionar que los sentidos y significados que les otorgan a las prácticas -como procesos de formación- provienen desde las variadas experiencias obtenidas en otros contextos, desde ahí, las aprendices recuperan y transforman su rol de maestro-practicante, se asumen como tal y sus acciones son encaminadas a la toma de decisiones que le permiten insertarse en el mundo escolar y empezar a construir su propio estilo profesional de ser docente, incorporando acciones prácticas, que a decir de Bourdieu (2007) no son producto de la obediencia a determinadas reglas, más bien, es conformación de un *habitus*, es decir, un sistema de esquemas incorporados que funcionan en la práctica y para la práctica, (Bourdieu, 2002).

A MANERA DE CIERRE

A partir del análisis a las entrevistas realizadas y los registros de campo, es posible señalar que las prácticas profesionales como espacios de formación inicial representan un desafío y una preocupación persistente de parte de las estudiantes normalistas por obtener resultados favorables, al mismo tiempo se les demanda un elevado grado de responsabilidad, autonomía y compromiso profesional para tomar decisiones contextualizadas en el desarrollo de su práctica, respondiendo así a las finalidades acordadas con la maestra titular y establecidas en su planeación didáctica. Este panorama permite reflexionar cómo la cultura escolar permea a las prácticas profesionales en diversos sentidos.

Los resultados obtenidos nos aproximan a coincidir con Sanjurjo (2009), respecto a que la formación docente se inicia en nuestras propias experiencias escolares, en ese sentido, las estudiantes, aprendices como tal, experimentan y aprenden de su propia práctica, esto implica la articulación de sus acciones para responder a las necesidades de aprendizaje del grupo escolar que atienden. Bajo esta tesitura las prácticas profesionales adquieren un significado diferente cuando se comprende y se transforma desde el seno donde se produce.

En las experiencias registradas se puede apreciar que la adquisición y desarrollo de habilidades profesionales se perfeccionan en la medida en que participan como aprendices, actuando y conociendo al mismo tiempo (Wenger, 2001), de ésta forma los conocimientos del futuro profesor se encuentran en íntima relación con el trabajo del aula, terreno donde es necesario mostrarse conocedores de *saber hacer*, pero un saber hacer que no se reduzca al uso de material didáctico,

más bien a un esfuerzo que comprenda la construcción y ensayo de nuevas formas de hacer asequible el conocimiento.

Finalmente hay que reconocer que las prácticas profesionales como espacio curricular en la formación inicial, generan una serie de cambios en el actuar de las estudiantes normalistas, un mejor uso del lenguaje, mejoran sus relaciones afectivas, la improvisación y una abundante creatividad son entre otros, los cambios que experimentan para aprender de su propio ejercicio en el aula y resolver problemáticas concretas.

NOTAS

ⁱ En las región de La Montaña en 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'un Savi o Mixteco, el Náhuatl y el Ñomdaa o Amuzgo), la mayoría de ellos son unitarios o bidocentes y no cuentan con una infraestructura básica.

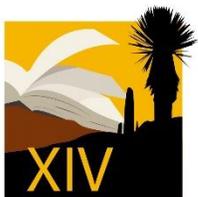
ⁱⁱ En los Planes de Estudios anteriores (1997), (1999), (2004), el trabajo desarrollado en el aula era considerado como *prácticas docentes*, en el nuevo Plan de Estudios (2012) se adopta el término *prácticas profesionales*.

ⁱⁱⁱ Para conservar el anonimato comprometido con las estudiantes participantes de este estudio se utilizan los seudónimos de Norma y Luisa.

⁴ Las claves ROPRE23-0316N y ROPRE24-1116L se utilizan para identificar el número de registro de donde son extraídos los aportes que se exponen.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2002). *La distinción. Criterios y bases del gusto*. México: Taurus
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bullough, R. (2000). "Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado", en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson (eds.) *La enseñanza y los profesores*, I, pp. 99-165, España: Paidós.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Ducoing, P. (2013). "Los otros y la formación de los profesores", en Patricia Ducoing (Coord.) *La escuela normal. Una mirada desde el otro*. pp. 7-22. México: IISUE, UNAM.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Goods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Kemmis, S. (1996). "Prólogo". En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. pp. 17- 38, Madrid: Morata.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. México: FESI-UNAM.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2009). "Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas", en Liliana Sanjurjo (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. pp. 15- 43. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.



- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Documento base. Plan de estudios. Licenciatura en educación primaria, preescolar y preescolar intercultural bilingüe*. México: SEP.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Paidós.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.