



LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS APRENDICES DE MAESTRO: RECOMENDACIONES DEL PROFESORADO EN SERVICIO

Edith Gutiérrez Álvarez
Escuela Normal Superior de México

Maricruz Aguilera Moreno
Escuela Normal Superior de México

Alejandra Ávalos Rogel
Escuela Normal Superior de México

Área temática: Prácticas educativas en espacios escolares

Línea temática: Prácticas institucionales de acompañamiento

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación

Resumen: Esta ponencia se desprende de un estudio cualitativo más amplio. Obedece a la importancia que reviste para las escuelas normales una formación inicial que vincule a los estudiantes en los espacios de acercamiento a la práctica en condiciones reales de trabajo. Es aquí donde los aprendices de maestro acotan sus nociones sobre práctica docente, muchas de ellas a partir de la visión del profesorado que les acompaña o funge como su tutor. Por ello, este estudio tiene como propósito analizar e interpretar las recomendaciones hechas por el profesorado en servicio a seis aprendices de maestro de octavo semestre. Se instala el relato de vida como método de investigación y se logra el dato empírico mediante la entrevista a profundidad. En este recorte observamos que durante el acompañamiento, el profesorado en servicio expresa recomendaciones vinculadas con la presentación personal, el pase de lista y la revisión de tareas, lo que devela formas de expresión de los determinismos, rutinas y creencias de estos profesores de la escuela secundaria, pero no necesariamente se internalizan para ser reproducidos de manera mecánica, más bien se configuran como pautas intersubjetivadas de intervención en las aulas.

Palabras clave: práctica docente, profesores en servicio, aprendices de maestro, conocimiento de la práctica, relatos de vida.

Introducción

La formación inicial en la Escuela Normal Superior de México (ENSM), institución formadora de docentes para nivel secundaria, se guía actualmente por dos planes de estudio: el Plan de Estudios 1999 (SEP, 2000) y el de reciente creación, 2018 (DGESPE, 2018). Ambos privilegian la formación en la práctica y genera para los aprendices de maestro no sólo conocimientos teóricos sino también enriquecimiento sobre las características sociales, contextuales y organizacionales de cada escuela donde realizan sus prácticas docentes.

Para autores como De Lella (1999), la práctica docente es subjetiva pues se vincula con las interacciones del proceso enseñanza-aprendizaje desarrollados al interior de los salones de clase, sin embargo, habría que agregar que dichas prácticas están imbricadas por miradas externas, es decir, en nuestro caso, por las concepciones o sentidos que el profesorado acompañante le adjudica al acto de enseñar y que a la vez, atraviesa la subjetividad de los aprendices de maestros.

Coincidimos también en que, durante este proceso de inserción en las aulas, emerge un pensamiento dialéctico, donde los aprendices de maestro asumen que las cosas se encuentran en un constante estado de cambio, mismo que se produce a través de una serie de contradicciones y tensiones que emanan de referentes construidos en la intersubjetividad y que luego resignifican sobre su quehacer en las aulas (Gutiérrez, 2018; Rafael y Aguilera, 2016; Mercado, 2007).

Ricoer (1985) le nombra proceso dialéctico y lo explica como aquello que suele estar entre dos posturas, las cuales descentraliza, complejiza y contextualiza, permitiendo incorporar todos aquellos signos desplegados en nuestro actuar y mediante el cual nos constituimos.

En la literatura especializada, algunos estudios sobre la formación y pensamiento de profesores han encontrado que gran parte de las construcciones epistemológicas respecto a la práctica docente se basan en conocimientos preestablecidos y considerados verdades absolutas para la enseñanza, donde se privilegia el dominio de cierta técnica y/o disciplina por encima de otras competencias, pero al momento de “hacer” en las prácticas, los rasgos culturales y socio-históricos del contexto tienen mayor peso (Ketabi y otros, 2014; Barrios, 2006). Al respecto Lozano y otros (2016) consideran que el contexto sociocultural que rodea a los estudiantes es imprescindible en sus decisiones por continuar sus estudios, al destacar que al convivir con la informalidad e ilegalidad conlleva a que los estudiantes incorporen y naturalicen esas prácticas como propias. Incluso, Lozano (2010) caracteriza a la escuela secundaria como un sitio donde se privilegia la disciplina y se minimiza el conocimiento de la pedagogía y la didáctica al reducirlas a un papel de causa-efecto.

Estudios preliminares sobre la formación inicial en las prácticas han puesto su mirada en el reconocimiento de que los aprendices de maestro reproducen prácticas del profesorado en servicio para dar respuesta a los conflictos que se desencadenan durante su interacción en las aulas de la escuela secundaria. Tal es el

caso del estudio “Del mesabanco de estudiante a la tarima del maestro” donde Gutiérrez (2011) describe la forma en que los docentes titulares de algunas escuelas secundarias aportan estrategias de solución a los aprendices de maestros para que éstos sepan como resolver los conflictos que se presentan durante sus prácticas docentes.

En nuestro caso, durante el proceso de acercamiento a la práctica docente, los lineamientos curriculares oficiales establecen que el estudiante normalista debe recibir apoyo y acompañamiento por parte de un profesor titular de la escuela de práctica, ya sea en función de tutor o bien como figura de mayor experiencia (SEP, 2000). En este sentido, se espera que la actividad profesional que desarrolla el aprendiz de maestro en las escuelas se enriquezca con los comentarios y puntos de vista del docente en servicio.

Paradójicamente, estas tensiones o nudos significativos en la práctica docente imbricados de subjetividad, son objeto de crítica en las escuelas formadoras (Clandini y Connelly, 1988; Hargreaves, 1996; Gimeno Sacristán, 1997), pero pocas veces son analizadas y reflexionadas desde la lógica de las voces de los estudiantes en formación. Por ello, nuestro propósito de analizar e interpretar las recomendaciones hechas por el profesorado en servicio a seis aprendices de maestro de octavo semestre desprende la siguiente interrogante: ¿cuáles son las recomendaciones más recurrentes que expresa el profesorado de la escuela secundaria para los aprendices de maestros?

Desarrollo

Este estudio adopta la lente cualitativa para la interpretación del dato empírico al atender la dimensión subjetiva e introspectiva junto con las expresiones culturales y sociales que atraviesan el sentir de los informantes de este estudio (Taylor y Bogdan, 2000). En específico, se instala el relato de vida como método de investigación a través de seis entrevistas a profundidad con aprendices de maestro de la especialidad en Español de la ENSM del turno matutino y ciclo escolar 2017-2018, que entonces cursaban octavo semestre.

Bertaux (2005) manifiesta que el relato de vida involucra a los narradores que expresan de manera escrita u oral algún episodio de experiencias objetivas o subjetivas. Durante los relatos se recrean o visibilizan los mundos interiorizados de los informantes, aportando una gama de factores contextuales aprehendidos durante la interacción con los otros miembros de la comunidad; por consiguiente, ese mundo interiorizado construido mediante la coexistencia con los otros, se discurre a través de la entrevista a profundidad mediante la cual se hacen visibles un cúmulo de sentidos que los relatores adjudican a las recomendaciones recibidas por parte del profesorado de la escuela secundaria que, a decir de Bolívar *y otros* (2001), todo relato personal se encuentra respaldado por planteamientos estructurales.

Los seis informantes fueron seleccionados de manera circunstancial en junio de 2018. El tiempo de cada entrevista fue aproximadamente de 60 minutos y el guión de preguntas se construyó en torno a las recomendaciones más recurrentes que el docente en servicio -titular de los grupos de práctica-, le expresaba para insertarse a su práctica docente.

Una vez concluido el instrumento de acopio de información, se transcribieron los relatos de manera fiel y se analizaron las similitudes de sentidos, se reagruparon, analizaron e interpretaron los resultados tomando en consideración que estos informantes harían visibles los significados y sentidos que el profesorado en servicio adjudica a cada una de sus recomendaciones.

Las categorías sociales que se desprendieron del estudio fueron las siguientes:

- *La presentación personal y el “ejemplo” a seguir*

El profesorado en servicio a menudo expresa a los aprendices de maestro que tienen la obligación de estar en sintonía con la preparación profesional y formal que reciben en las escuelas normales, por ello recomiendan constantemente el cuidado y atención esmerada hacia su presentación personal, “La Normal te ha enseñado muchos conocimientos y actitudes que debes cuidar al estar aquí [...] atiéndelas, representas a tu escuela, cuida tu presentación personal”

Si tomamos en cuenta que el profesorado determina ciertas características sobre la imagen que deben definir y el estado que deben guardar los aprendices de maestros, encontramos que la concepción sobre la función social que deben mantener los actuales aprendices están mediados por quienes abrigan y refuerzan la influencia de una cultura escolar imbricada por la usanza de las tradiciones que fortalecen la reproducción de los valores y los rituales del pasado. McLaren (1995) manifiesta que los rituales tienen una función normativa, incluso, son los imperativos que regulan los vínculos sociales y estructuran formas de ser, estar, interactuar.

Los profesores en servicio develan en esta forma de pensamiento las expectativas de una institución educativa (escuela secundaria) que es determinante en que los aprendices de maestros deben sumarse al mismo rol de estudiantes (adolescentes) que alberga su institución. Por ejemplo, en los hombres se promueve el cabello corto, sin aretes, perforaciones o uñas largas, portar uniforme o atuendo pulcro y formal. Veamos lo que dicen: “Si vas a practicar aquí, no cabello largo, aretes, perforaciones, uñas largas, trae siempre limpio tu uniforme de la Normal, siempre arreglado y formal”.

Para las mujeres, utilizar falda larga o pantalón no ajustado, sin escote, con cabello recogido, escaso maquillaje, tacones bajos y, por último, hombres y mujeres cubrir los tatuajes, si los tuvieran. Así lo expresan: “Aquí son aprendices todavía, igual que sus compañeros y tienen que alinearse como cualquier alumno, eviten faldas cortas, pantalones ajustados, escotes, usen poco maquillaje, zapatos sin tacones y si tienen tatuajes cúbranlos”.

Por lo dicho, en los aprendices de maestros recae la insistencia y el peso social de una imagen naturalizada e inmersa en una lógica de imitación mediante la cual se obtiene el respeto por parte de los docentes, padres de familia, autoridades educativas y estudiantes adolescentes. Para ello, deben apuntar al acatamiento de los imperativos descritos, caso contrario, enfrentarán el rechazo e incluso la negativa para ingresar al plantel.

Desde lo narrado se reconoce una mirada funcionalista (Durkheim, 1975) que focaliza formas lineales y conservadoras al trasladar a los aprendices las mismas prácticas de sus predecesores; racionalidad que apela al castigo o desprestigio a quienes no se sujeten a las normas establecidas.

- *No establecer vínculos personales con los adolescentes más allá del aula*

Otra recomendación crucial del profesorado en servicio hacia los aprendices de maestro son las advertencias de peligro y sugerencias de cautela en las interacciones con los estudiantes de la escuela secundaria, ya que bajo el pretexto de generar apertura en la comunicación y ambientes de aprendizaje flexibles y significativos, el respeto y la disciplina se ven mermados y se potencializa el acoso sexual y/o de violencia por parte de los estudiantes hacia los jóvenes futuros maestros.

Igualmente consideran importante inhabilitar cuatro actitudes que resquebrajan cualquier vínculo: físico, afectivo, de convivencia social y comunicación con los adolescentes. Así el componente físico y afectivo (apretón de manos, palmadas en el hombro, besos en la mejilla), el contacto a través de redes sociales o chats, y la convivencia social fuera de las aulas (asistencia a fiestas de XV años o despedidas de generación) quedan fuera de toda posibilidad, más aún si estos aprendices lucen jóvenes:

Ustedes son muy jóvenes. Tú, por ejemplo, si te vestimos con uniforme de esta escuela todavía parecerías alumna de secundaria y...¡bueno! Los adolescentes andan con la hormona desatada y no dudo que los quieran enamorar. Ubíquense en su rol de maestro y no se comuniquen por ningún medio con sus alumnos.

Nada de besitos en la mejilla, nada de apretón de manitas, nada de invitaciones a sus fiestas de Quince Años, ni tampoco acepten invitaciones de Facebook. Si notan que los adolescentes andan insistiendo, me avisan, porque luego vienen los problemas para ustedes y nosotros.

Lo primero que te pido es que no busques problemas. No te vincules con ningún alumno de la escuela, si quieren consejos que busquen a las orientadoras o trabajadoras sociales. Tú eres maestro de asignatura.

A partir de estas recomendaciones, se pretenden evitar conflictos ante la amenaza de cualquier expresión de afecto o amistad que los aprendices de maestro pudieran manifestarles a sus alumnos. En ese sentido, se considera conveniente proyectar una imagen fría, mediada por el silencio, la falta de afecto y comunicación con los adolescentes de la escuela secundaria.

- *No hay lección sin pase de asistencia ni revisión de tareas escolares*

Otra valiosa recomendación para la puesta en marcha de la práctica docente está instituida en un marco de mecanismos que operan en la clase. Tal es el caso del pase de asistencia y la revisión de tareas, ambas valoradas ampliamente por los actores de la escuela y los padres de familia. El pase de lista logra constituirse en una condición necesaria para corroborar que el estudiante asistió a las aulas y participó en el proceso enseñanza y aprendizaje, al mismo tiempo se convierte en un señuelo para incorporar una postura de

defensa por parte del maestro ante los posibles reclamos de los padres de familia.

De la misma manera, el profesorado valora la revisión de tareas como una de las herramientas fundamentales para establecer criterios de la evaluación. Las tareas son consideradas una condición que responde a las valoraciones sobre los productos de trabajo entregados por los alumnos. Esto significa para el profesorado que toda tarea entregada por parte de los estudiantes es una actividad dinámica que ningún aprendiz de maestro debe eludir. Al mismo tiempo, el registro de las mismas evita contratiempos con los padres de familia al momento de entregar calificaciones finales.

No olvides registrar la asistencia durante todas las sesiones porque los padres de familia luego alegan que sus hijos asistieron a la escuela[...] Checa las tareas, ponles el sello de revisado pues es una forma que tenemos de justifica nuestro trabajo.

Pasa lista siempre, recoge los cuadernos y revisa las tareas, anótales algo y regístralas para que sus padres se enteren que los muchachos cumplieron y son responsables con las actividades extraescolares que les dejaste, y porque a veces ellos también los ayudan [...] los papás, sabrán cómo se desempeñan y el número de faltas que tienen sus hijos [...] si no están de acuerdo con el resultado en sus boletas de calificación, sacas el registro de asistencia y de las tareas cumplidas.

El registro de asistencia a clases, la revisión y el propio registro de las tareas escolares son referentes clave que simbolizan que los mandatos del profesor en turno se han cumplido, pero además denota la responsabilidad asumida no sólo por el desarrollo de las actividades extracurriculares llevados a cabo por parte de los adolescentes sino también por la participación de los padres de familia. Es decir, los padres de familia se sienten vulnerados si no se toma en consideración que ellos influyen ampliamente en el desarrollo de las tareas escolares que los adolescentes realizan en casa. Así las intencionalidades subjetivas entretejidas por los miembros de la escuela exhiben un panorama institucionalizado que con sus pautas legitimadoras canaliza una realidad bajo la cual se han habituado (Berger y Luckman, 1999).

Con estas recomendaciones, se muestra a un profesorado en servicio, más preocupado y ocupado por controlar y anticiparse a los problemas que por encontrar respuestas y propuestas de enseñanza transformadoras de su realidad. Lo anterior, obedece a una tradición de enseñanza donde exigen a los aprendices de maestros un saber reproductivo, pero no los retan cognitivamente para encontrar explicaciones y soluciones de los conflictos que acontecen en sus aulas.

Otro referente en torno a las recomendaciones se vincula con incorporar las prácticas culturales de la escuela como una forma de contrarrestar sus efectos, particularmente concentran su interés en la organización y gestión de las actividades en las aulas.

Conclusiones

Las respuestas que nos brindan los aprendices de maestro en torno a las recomendaciones del profesorado en servicio están circunscritas a cuestiones instrumentales que ayudan a mantener el *status quo* de estas instituciones educativas. La forma es fondo y aquí se devela que estos consejos para la práctica docente son, al final del día, formas de expresión de los determinismos, rutinas y creencias de los profesores en servicio de la escuela secundaria que aún dan importancia a la función “formadora” y “controladora” de las escuelas, lo cual no es necesariamente incorrecto.

Por otro lado, la narrativa de los aprendices de maestro en torno a las recomendaciones que más les significan por su recurrencia y sentido común en los contextos escolares, aparentemente condicionan su práctica docente sin cuestionamiento o valoraciones, pero encontramos en sus prácticas en el aula que no todo es reproducción. Estos señalamientos de los profesores en servicio al final se convierten en insumo de reflexión y de problematización para la intervención en las aulas, aun cuando muchas de estas sugerencias son mediadas por creencias, temores y falsas ideas, alimentadas por relatos e historias que el mismo profesorado comparte.

Asimismo, no podemos pasar por alto que este contexto educativo está regulado por las tensiones derivadas de la política educativa y por las tradiciones de formación de las que el profesorado proviene; es decir, las recomendaciones pueden ser certezas creíbles y aunque las prácticas docentes ponderen al docente como un ejemplo a seguir, consideramos que el aprendiz de maestro no necesariamente se adhiere a estas prescripciones; lo contrario, configura pautas intersubjetivadas de intervención.

En este sentido, los resultados de este estudio dejan entrever que las prácticas docentes se entretejen de los consejos o recomendaciones a los que los aprendices de docentes se han habituado e incluso pareciera han institucionalizado en las escuelas (nos referimos a la importancia que reviste la presentación personal, el desapego de los vínculos afectivos y las actividades extraescolares), sin embargo, aunque esas formas de entender la práctica estén presentes durante su actuación frente a grupo, cada uno de ellos imprime un sello distintivo de significados. No extrañe entonces que las recomendaciones que hacen los profesores en aras de evitar riesgos sean asumidos por los aprendices de maestro de manera momentánea como una forma de no contradecirlos, pero no necesariamente los sedimentan, más bien toman distancia y promueven nuevas formas de intervención, más atentos a la reflexión crítica de su actuación en las aulas.

A modo de cierre, consideramos que los hallazgos de este estudio son un importante insumo de reflexión, ya que aquí se discute y presentan consideraciones sobre el sentido de ser docente más allá de los procesos cognitivos y pedagógicos, o bien del despliegue de propuestas didácticas efectivas. Observamos que los profesores en servicio valoran actitudes y formas de interacción con los adolescentes que sugieren pautas de comportamiento y códigos de ética de control y eficiencia, ajenos a sus carencias, necesidades o intereses. Estas determinaciones al parecer son dadas por sentado en las normales y se consideran parte de la cultura institucional de la escuela secundaria, pero poco o nada se discuten o analizan hasta que

emergen en el último año de la formación inicial como tensiones o problemas en las aulas. Por ello, estos hallazgos deben reflexionarse y ser un llamado de atención para que en conjunto estos actores integren formas de mediación que atiendan a la comprensión y transformación de las prácticas docentes.

Referencias

- Aguilera Moreno, M. (2013). La relación formativa tutor-tutorado. En Lozano Andrade I. y Gutiérrez Álvarez, E. (coords.). *Procesos formativos y práctica de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. España: Bellaterra.
- Bolívar, A., Domingo, J., Domingo Segovia, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. España: La Muralla.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. España: Siglo XXI.
- Clandini, J. y Connelly, M. (1988). Conocimiento práctico personal del los profesores: imagen y unidad narrativa. En Villar Angulo, L. M. (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado* (pp. 39-61). España: Marfil.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
- DGESPE (2018). *Planes 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Educación Secundaria: Español*. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. España: Península.
- Gutiérrez Álvarez, E. (2011). Del mesabanco de estudiante a la tarima del maestro: los significados de los estudiantes normalistas. En Lozano Andrade, I y Mercado Cruz, E. (coords.) *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*. México: Díaz de Santos.
- ____ (2018). La primera práctica docente durante la formación inicial. En Gutiérrez Álvarez, E. (coord.). *Prácticas, saberes y experiencias: Voces de estudiantes y docentes*. México: Newton.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. España: Ideas.
- ____ (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*. España: Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. España: Morata.
- Ketabi, S., Zabihi, R., & Ghadiri, M. (2014). Pre-service English teachers' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 3 (1), 3-12.
- Lozano Andrade, I. (2010). *Sobre (Vivir) la escuela secundaria. La voz de los alumnos*. México: Díaz de Santos.
- Lozano Andrade, I., Cruz R. L. y Belmont, D. (2016). Para qué estudiar la secundaria, los estudiantes y su sentido de futuro social y académico. En Lozano Andrade, I. y Gutiérrez Álvarez, E. (coords.). *De relajos y malestares: La producción de sentidos en la escuela secundaria* (pp 19-35). México: Plaza y Valdés.
- McLaren, P. (1975). *La escuela como performance ritual. Hacia una economía de los símbolos y gestos educativos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Mercado Cruz, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 487-512.

Rafael Ballesteros, Z. y Aguilera Moreno, M. (2016). *Salvar el pellejo. Saberes docentes para, en y desde la práctica*. México: Newton.

Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción*. Argentina: Editorial Docencia.

SEP (2000). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos*. México: Autor.

Taylor, S. J. y Bogdan. R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.