

Prácticas y saberes docentes de estudiantes normalistas¹

Teaching practice and knowledge of normalist student teachers

Zoila Rafael Ballesteros¹

Maricruz Aguilera Moreno²

Inés Lozano Andrade Lozano³

¹Escuela Normal Superior de México, email: zolraf@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1623-9310>

²Escuela Normal Superior de México, email: aguilera_maricruz@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6645-6938>

³Escuela Normal Superior de México, email: jines2101@yahoo.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5965-3220>

Autor para correspondencia: zolraf@hotmail.com

Resumen: El presente artículo expone algunos hallazgos de una investigación cualitativa sobre los saberes que estudiantes normalistas configuran para atender las demandas del trabajo docente durante sus prácticas en escuelas secundarias. Estos se conciben como una construcción social a partir de la interexperiencia y en el centro de las tensiones entre los diferentes actuantes del proceso de formación inicial.

Palabras clave: saberes, formación de docentes, prácticas docentes, escuela secundaria.

Abstract: This article discloses the findings of a qualitative research on the teaching knowledge gained by normalist pre-service teachers during their teaching practice and how this helps them solve their practice problems in public secondary schools. This teaching knowledge is a social construction generated within the inter-experience and tensions shared with other school agents during their teacher education.

Key words: teaching knowledge, pre-service education, teaching practice, secondary school .

Recepción: 12 de marzo de 2020

Aceptación: 15 de junio de 2020

Forma de citar: Rafel Ballesteros, Z., Aguilera Moreno, M. & Andrade Lozano, I. (2021). Prácticas y saberes docentes de estudiantes normalistas. *Voces de la Educación*, 6(11), p. 75-93.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¹ En este artículo se empleará el término práctica docente en lugar de práctica pedagógica, ya que toma el nombre de las asignaturas que promueven el aprendizaje práctico y situado en las escuelas secundarias. Estas asignaturas se denominan Observación y Práctica Docente y Trabajo Docente. Es así que para la comunidad normalista, las prácticas docentes llevan al profesorado en formación a experimentar su enseñanza y reflexionar sobre los resultados.

Prácticas y saberes docentes de estudiantes normalistas

Introducción

Este artículo tiene como propósito presentar parte de los hallazgos de un estudio más amplio realizado con profesorado en formación de origen normalista en el marco de las asignaturas de acercamiento a las condiciones reales de trabajo, denominadas Observación y Práctica Docente y Trabajo Docente (SEP, 2010). La finalidad de este estudio fue identificar los saberes que estos aprendices de maestro configuran desde las experiencias docentes en las escuelas secundarias y reconocer los que adquieren mayor significado para enfrentar los retos de la práctica docente en la escuela secundaria.

Por tanto, aquí se describe el papel de las prácticas docentes en la configuración de saberes y cómo los estudiantes normalistas viven a la vez tensiones derivadas de los conocimientos y saberes adquiridos en la escuela formadora. Este tema ha cobrado gran interés a partir de las políticas educativas recientes en México, que han pretendido impactar en los procesos de la formación inicial. Estudios al respecto analizan cómo el profesorado en formación intenta rescatar el conocimiento no sólo *para* su enseñanza sino también *en* y *desde* lo que aprenden durante las prácticas, a partir de ir dando respuesta sobre ¿qué conocen?, ¿cómo conocen?, ¿con quién construyen conocimiento? y ¿cómo se aplica?

Autores como Cochran-Smith y Lytle (1999), Tardif (2004), Schön (1992) y Wenger (2001), por mencionar algunos, concuerdan en que el conocimiento de la enseñanza proviene de la actividad práctica, de las experiencias y representaciones construidas con los otros, de aquí que las condiciones generadas durante “las prácticas” de docentes en formación inicial cobren cada vez más importancia, además de coincidir con Schön (1998) cuando aseveran que este es un proceso que apoya epistemológicamente la complejización del pensamiento y la acción.

Observamos entonces que este aprendizaje en las prácticas es diferente al conocimiento de las colectividades, al provenir de las subjetividades. Deviene de un choque entre la identidad y la experiencia situada. Para algunos teóricos como Levi-Strauss (1963), Giddens (1991) y Wenger (2001), situar a una persona en contexto ayuda no sólo a la constitución identitaria de individuos y grupos sino también al aprendizaje, el cual es vehículo para la evolución de las prácticas y para la configuración de saberes para la docencia.

En particular, estos saberes de las prácticas son insumo de la formación inicial del profesorado, y se han venido recuperando debido al ejercicio reflexivo y comprensivo que

se promueve en las escuelas normales². Por casi dos décadas, la formación de docentes ha tenido lugar dentro de esta tradición reflexiva y, aún cuando se encuentra en un proceso de cambio hacia un modelo que pretende ser más crítico y de mayor transformación, la recuperación sistematizada de experiencias sigue vigente en estas instituciones.

Para alcanzar su propósito formativo, el dispositivo más importante del currículo ha sido los momentos de acercamiento a la práctica desde el tercer semestre de la carrera (SEP, 2010), así como los procesos de (re) significación a través de la reflexión, análisis e iteración, que permiten al normalista mejorar la comprensión y explicación de su acción educativa (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999).

En los espacios curriculares del Plan de Estudios 1999 denominados “*de acercamiento a la práctica*” y “*de práctica en condiciones reales de trabajo*” para la formación de docentes de nivel secundaria (SEP, 2010), el alumnado normalista enfrenta la experiencia de planificar el trabajo docente, aplicar sus secuencias didácticas y, posteriormente, reflexionar sobre sus experiencias con la intención de desarrollar un conjunto de destrezas, habilidades, competencias y actitudes que le permita enfrentar las complejidades de la enseñanza en el aula.

En estos mismos espacios, el profesorado que los forma juega un papel importante pues los guía antes, durante y después de la práctica, y los ayuda a repensar, reconstruir, recuperar y consolidar la misma. Estos formadores son los y las docentes de la escuela normal -que imparten las asignaturas de Observación y Práctica Docente y Trabajo Docente- y los profesores(as) de la escuela secundaria, que acompañan al alumnado en formación durante sus prácticas y reciben el nombre de tutor(a), ya que los acompañan y guían durante las jornadas de trabajo docente.

Referente teórico

Ha sido de gran interés para diversos investigadores lo que sucede en las prácticas docentes durante la formación inicial, donde hipotéticamente se activa el conocimiento teórico para convertirlo en práctico y después en saberes. Se coincide con algunos investigadores en que el profesorado en formación vive una serie de tensiones que inician en la escuela normal y se extienden hasta las escuelas de práctica durante este proceso (Aguilera, 2011; Ávalos, 2011; Gutiérrez, 2011; Rafael, 2011; Mercado, 2013), por lo que los aprendices de maestro encuentran formas de negociación para sortear las exigencias en ambos escenarios. De aquí la preocupación por conocer sobre la configuración de estos saberes y la forma como transitan de uno a otro escenario. En ambos espacios formativos,

² En México, la formación inicial de docentes para la educación básica se sitúa en las denominadas escuelas normales superiores, las cuales forman en las disciplinas o asignaturas propias de la secundaria: Biología, Química, Matemáticas, Inglés, Formación Cívica y Ética y otras más. El modelo curricular está orientado desde un enfoque de formación reflexivo.

el alumnado normalista recibe del profesorado formador y experimentado, información, encargos, prescripciones, consejos, entre otros, los cuales a menudo atiende, negocia, experimenta, y desde ahí toma decisiones.

Este trabajo se orienta entonces desde la perspectiva de saberes docentes, donde retomamos los discursos teóricos de Tardif (2004), Mercado Maldonado (2002) y Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998). Estos saberes, afirma Mercado Maldonado (2002), son procesos dialógicos donde se encuentran huellas de otras voces provenientes de diferentes contextos. Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998) destacan que los saberes son fuentes epistemológicas que nutren el conocimiento de los profesores y favorecen la integración y orden de organización de contenidos diferentes; el saber representa un conjunto de conocimientos que se construyen a lo largo de la vida profesional.

Tardif (2004) clasifica los saberes del profesorado en disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales. Los primeros tres provienen de las instituciones formadoras y se socializan a través de la formación inicial y continua. Los últimos (también llamados prácticos) están basados en el trabajo cotidiano y conocimiento del contexto, por lo mismo son poco generalizables y se les considera informales.

Asimismo, se ha destacado que a menudo son resultado de las tensiones que vive el profesorado en la labor cotidiana y que lo obligan a buscar soluciones. Tratan de responder a la complejidad de la práctica educativa, por tanto se alimentan de una serie de referentes (disciplinares, científicos, experienciales, etc.) que cobran sentido en la práctica. El resultado de sus decisiones y acciones, acertadas o no, se configuran en saberes que se movilizan y socializan dialógicamente, se validan y resignifican para atender a las necesidades del contexto educativo y de sus agentes.

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo durante el periodo 2016-2018 (dos ciclos escolares) en una escuela normal pública de la Ciudad de México que oferta la Licenciatura en Educación Secundaria en 11 diferentes especialidades. Como se mencionó al inicio de este artículo, el propósito estuvo centrado en identificar los saberes que configura el estudiantado normalista desde las experiencias docentes en las escuelas secundarias, cuando cursan las asignaturas de Observación y Práctica Docente y Trabajo Docente; al mismo tiempo, reconocer aquellos a los que atribuyen mayor significado para enfrentar los retos de sus prácticas en la escuela secundaria. Las preguntas centrales a responder fueron ¿qué tipo de saberes configura el estudiantado normalista para resolver las tensiones de sus prácticas docentes?, ¿cuáles son promovidos *desde* la escuela normal y cuáles desde la escuela secundaria?, ¿de qué manera son validados o resignificados por estos aprendices *en* y *para* la práctica?

El estudio se desarrolló desde una perspectiva cualitativa-interpretativa que dio cuenta de los saberes de sujetos enmarcados en un contexto social específico. Para Rodríguez, Gil y García (1996), la investigación cualitativa “estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con la trama de sentidos y significados que tienen para las personas implicadas” (1999, p. 32).

Dentro de este paradigma de investigación, consideramos que para este objeto de estudio la etnografía fue la opción metodológica más adecuada, ya que a decir de Rockwell “permite describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte lo que está en juego en la educación” (2009, p. 14).

El trabajo empírico se llevó a cabo dando seguimiento a estudiantes de cinco grupos de la Escuela Normal Superior de México de diferentes especialidades (Biología, Español, Matemáticas, Inglés y Pedagogía) en las asignaturas de Observación y Práctica Docente (OPD I, II, III y IV y Trabajo Docente). Para la selección de los informantes se eligió al alumnado en formación que cursaban los semestres: tercero, quinto, sexto, séptimo y octavo. También se consideró la disposición de los formadores de la escuela normal, que nos permitieron ingresar a sus aulas para observar el trabajo realizado antes y después de las prácticas; así como la disposición del profesorado en servicio de las escuelas secundarias que también nos permitieron realizar las observaciones de los practicantes normalistas *in situ*; por lo mismo, el criterio de confidencialidad fue acordado con los participantes previamente.

Se determinó que en este estudio se observaría y cuestionaría al profesorado en formación sobre su interacción y experiencias en el aula, a la luz de las recomendaciones recibidas por quienes fungían como sus formadores (profesores de la normal y de la escuela secundaria). De aquí que los ejes de análisis fueron tres: los procesos de formación en la práctica, los saberes docentes adquiridos (curriculares, pedagógicos, disciplinares y experienciales) y las tensiones o problemas enfrentados.

Por ser un estudio etnográfico, se seleccionaron como técnicas de recolección de información la observación participante y no participante, y la entrevista semiestructurada. La observación se llevó a cabo tanto en las aulas del profesorado de la escuela normal como de las aulas de la escuela secundaria (donde los estudiantes normalistas desarrollaron sus jornadas de trabajo docente), y estuvieron centradas en las recomendaciones que recibieron en tres momentos: *antes de la práctica* (en la escuela normal durante el proceso en el que elaboran su planificación didáctica y reciben recomendaciones sobre la atención que deben brindar al alumnado de la secundaria, el respeto a las normas de las escuelas de práctica y los niveles de participación en las mismas), *durante la práctica* (a través de sugerencias y

comentarios recibidos por parte de los formadores, sobre su actuación pedagógica en el salón de clases de la escuela secundaria) y *después de la práctica* (nuevamente cuando regresan a la escuela normal, donde se promueven los procesos de reflexión docente y se dialogan las sugerencias y comentarios recibidos tanto de los formadores como de los tutores).

Las observaciones se realizaron para, primero, poder contar con elementos que permitieran profundizar en las entrevistas y de tal manera el guion de entrevista lograra ahondar en diferentes tipos de tensiones en el aula, sobre todo que pudieran apreciarse a través de estas observaciones. Posteriormente, durante las entrevistas, se indagó en torno a las estrategias didácticas, el dominio de los contenidos disciplinares, el manejo de los contenidos de la disciplina, la relación con el profesorado en servicio de la escuela secundaria (particularmente los tutores), así como la resolución de problemas tanto en el proceso de enseñanza como en el grupo. Las entrevistas se realizaron a cinco estudiantes de 5 especialidades distintas, dando un total de 25 entrevistas, cada una con una duración de 30 minutos aproximadamente.

El archivo de campo se fue complementando con otros materiales, tales como secuencias didácticas -para comprender el trabajo docente realizado-, y diarios del estudiantado normalistas, en los cuales registraban sus experiencias y reflexiones sobre la práctica. Estos materiales fueron de gran ayuda en la triangulación de los datos pues a través de ellos se logró identificar la manera como objetivaban parte de las peticiones y recomendaciones hechas por el profesorado formador de la normal y escuela secundaria para enfrentar la práctica docente en la escuela secundaria.

Es importante señalar que tanto para las entrevistas como para las observaciones, se elaboraron guiones flexibles para orientar el trabajo de campo, pero siempre se estuvo consciente de otros elementos no considerados al inicio en dichos instrumentos. Como menciona Rockwell (2009), se trata de “reconocer lo que no conocemos” y “reconocer lo que uno mismo no comprende, hacerse preguntas” (p.56), para ir dando sentido a la experiencia de campo y, a la vez, guiar las decisiones y orientar la mirada.

Se empleó la técnica de análisis cualitativo de la información para encontrar “generalizaciones en la particularidad”, de tal manera que se fueron construyendo categorías sociales que dieron cuenta de la manera en que los sujetos construyen su realidad social y, en este sentido, de los saberes puestos en juego durante este proceso de formación inicial. Se analizaron los registros de observación y las entrevistas realizadas, se fueron identificando las tendencias en las tensiones, las formas de resolver los problemas de la práctica y las recomendaciones que daban los tutores de la escuela secundaria y los docentes de la escuela normal. Para la realización del análisis, se construyeron matrices en las que se concentró la información a partir de las categorías sociales construidas,

permitiendo así reconstruir los saberes docentes que el alumnado en formación iba configurando durante el trabajo docente.

La validación de la interpretación se realizó mediante la triangulación. En primera instancia, de técnicas como las ya mencionadas, en segundo lugar con materiales provenientes de tres fuentes: el material empírico, los conceptos teóricos y la interpretación del investigador. La intersubjetividad fue parte de este proceso en la medida en que la interpretación de primer orden (del informante) fue re interpretada por los investigadores (segundo orden) y esta a su vez fue conocida y validada o, en su caso, re interpretada nuevamente por los informantes (tercer orden), para darle mayor validez a este estudio. Es así que, a decir de Geertz (1997), arribamos a una descripción densa que permitiera reflejar los entramados de relaciones de significado a partir de la reconstrucción narrativa de los hechos observados. Así llegamos a los saberes de las prácticas que trastocan a nuestros sujetos en lo individual, al generar acumulaciones de apropiaciones intersubjetivas internalizadas en el proceso y provocan conocimiento expresado en sus formas de “conocer”, “hacer” y “ser” docente.

Resultados

Se identificó que los saberes que construyen y ponen en juego los docentes en formación son resultado de las distintas tensiones enfrentadas en dos escenarios que resultan formativos. Por un lado la escuela normal, en donde adquieren los saberes profesionales (Tardif, 2004) transmitidos por sus profesores y a los que se suman una serie de recomendaciones que encierran una serie de saberes experienciales para desempeñar la docencia en un futuro inmediato, particularmente en sus prácticas en las escuelas secundarias, las cuales son el segundo escenario, donde ponen a prueba lo aprendido, viven la enseñanza y son acompañados por un profesor(a) que funge como su tutor(a) y del cual recibe también una serie de recomendaciones para sortear las dificultades de la práctica.

De esta manera, se clasificaron los resultados en categorías que corresponden a las tensiones que en cada uno de estos contextos, el de la Escuela Normal y el de la Escuela Secundaria, se dan lugar y se desprenden saberes de la prácticas, como se describe a continuación:

Tensiones entre la Escuela Normal y las prácticas

La panorámica desprendida de este estudio sobre los procesos de la formación inicial ha llevado a considerar que muchas de las tensiones y obstáculos que emergen provienen de la ausencia de una dinámica de consenso entre los formadores de la Escuela Normal, los profesores(as) en servicio y/o tutores(as) de la escuela secundaria y los estudiantes, por ello la importancia de no considerársele un tema rebasado. De aquí se desprenden las siguientes categorías sociales:

La insuficiencia del conocimiento disciplinario

Dominar la disciplina es una exigencia que no pueden evitar los estudiantes normalistas por parte de los docentes de la Normal como de sus tutores en la escuela de práctica; sin embargo, esta demanda suele cobrar sentido en los estudiantes hasta que experimentan la docencia en las prácticas.

Observamos que la investigación de los temas disciplinarios suele ser distinta según el semestre que se cursa en la escuela normal. Los formadores suelen recurrir a una serie de estrategias desde la escuela normal para garantizar que los alumnos tengan dominio del contenido que enseñarán en la secundaria y que forma parte de la planificación de la enseñanza entre las que se encuentran: la investigación de los temas que planificarán, la elaboración de fichas de resumen, el estudio y la comprensión de la información y, finalmente, la exposición de los temas frente a sus compañeros de grupo. No obstante, los estudiantes (particularmente en los primeros semestres) utilizan Internet como principal fuente de información, sin embargo, conforme van avanzando en su formación, comprenden que este medio no les es suficiente, por lo que recurren a la consulta de libros más especializados y comienzan a adquirir mayor autonomía y precisión en sus búsquedas.

Las experiencias que enfrentan en las prácticas suele ser un elemento clave que les permite reflexionar sobre la importancia de dominar el contenido disciplinario y no solo recitarlo; también entienden que el sentido común no les alcanza para atender las demandas de los adolescentes en la escuela secundaria, los informantes refieren que “el rollo se les acaba rápido” y no saben qué más decir o hacer el resto de la clase. Un normalista refiere:

Se me acabó rápido el rollo, la clase era de violencia y aunque según yo indagué, no sabía qué más decir, creo que muchas cosas fueron de lo que yo ya sabía. Estaba nerviosa pero también me di cuenta que realmente no estaba bien preparada, por ejemplo, les explicaba los tipos de violencia, les hice preguntas a los alumnos conforme explicaba y al final les pregunté si tenían alguna duda, hubo silencio en el grupo y pues decidí cerrar la sesión, me despedí del grupo y me salí del salón, mi sorpresa fue que me salí 15 minutos antes de que terminara la clase, mi tutor sólo se me quedó viendo, después habló conmigo y me llamó la atención.

Estas tensiones que enfrentan los normalistas se convierten en justificación para las estrategias que implementan los formadores en la escuela normal, pues garantizar que sus estudiantes se desempeñen favorablemente en sus prácticas es uno de sus propósitos. Como se observó en una sesión de clase con un grupo de quinto semestre, en la cual la formadora que conducía el espacio de OPD, explicó a sus estudiantes que tendrían 10 minutos para exponer a sus compañeros alguno de los temas que planificaron en sus secuencias

didácticas, posteriormente se abriría un espacio para que emitieran comentarios sobre la participación del expositor. El tema fue elegido por la formadora quien tomaba el tiempo a cada estudiante; sin embargo, de un grupo de 8 estudiantes, sólo uno de ellos logró ocupar los 10 minutos asignados, el resto tomó de tres a cinco minutos argumentando lo siguiente:

Normalista a: ¡Perdón! Aún no preparo bien este tema, estudié más el otro. ¿Cuánto tiempo me sobra?

Normalista b: ¿Todavía me queda mucho tiempo? Es que ya expliqué todo. ¡Perdón maestra, debo de estudiar más el tema!

Las experiencias de los estudiantes en las prácticas se convierten en un insumo importante para la reflexión y la mejora. Los formadores, por su parte, promueven que los alumnos lleguen a nombrar los saberes que construyen. En este caso, el dar cuenta de la necesidad de un conocimiento más amplio y profundo de la disciplina, el cual si bien se promueve en la Normal, éste entra en tensión con lo que los docentes en formación consideran inicialmente como suficiente para la práctica.

La dificultad para la creación y empleo del conflicto cognitivo.

A partir del análisis de los registros de campo, se identificó que la planificación didáctica, como menciona Mercado (2013), es una moneda de cambio para que el estudiante pueda realizar sus prácticas docentes en las escuelas secundarias. Se observó que existe una tendencia en solicitar a los normalistas que esta planificación cuente con tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. El primer momento debe considerar actividades que recuperen los conocimientos previos de los adolescentes, o en su caso planteen conflictos cognitivos. El segundo, debe contener la explicación del tema y ejercicios de reforzamiento; finalmente, el tercer momento es el cierre, el cual debe contener la revisión de las actividades realizadas. Para los docentes en formación, esta forma de organizar una sesión está fundamentada, desde la impronta; es decir, desde su trayectoria como estudiantes en los diferentes niveles educativos. Ellos reconocen que particularmente cuando ponen en práctica sus secuencias didácticas y recuperan los conocimientos previos de los adolescentes, no tienen claro qué hacer con la información que obtienen, algunos informantes refieren lo siguiente cuando su profesor de práctica les pregunta sobre ¿qué hacen con los conocimientos previos de los alumnos?

Normalista b: Yo les pregunté para saber qué tanto sabían del tema y lo anoté en el pizarrón, me di cuenta que sí sabían algo, pero después les expliqué el tema y luego les puse a realizar las actividades que tenía planificadas.

Normalista c: Por lo que nos pregunta creo que no hicimos nada con los conocimientos previos de los alumnos, sólo preguntamos, pero después explicamos el tema.

Ante las respuestas obtenidas, el formador cuestiona ¿por qué creen que sucedió eso? Las respuestas fueron las siguientes:

Normalista a: Usted nos pidió plantear un conflicto cognitivo, pero sólo preguntamos lo que sabían del tema y después lo explicamos, creo que así aprendimos qué son las clases.

El formador pregunta dónde lo aprendieron y otro estudiante responde:

Normalista d: Pues en la escuela, así lo vivimos, pero ahorita que nos pregunta, yo ya me di cuenta de que no se trata sólo de preguntar si después vamos a explicar el tema, lo hicimos como un maestro tradicional, yo preguntaba, y trataba de recuperar algunas respuestas, pero no hice mucho con ellas.

Lo anterior permite comprender que los procesos reflexivos que suceden después de la práctica suelen ser valiosos en el proceso de configuración de saberes docentes, pues como se observa en los testimonios presentados en esta categoría, los alumnos saben que no basta con preguntar, sino que hay que saber hacer algo con la información que obtienen de los adolescentes, que rebase una estructura tradicional de enseñanza. Con base en la reflexión recuperada, los estudiantes comprendieron que los saberes dialógicos o profesionales compartidos por sus formadores o tutores, cobran sentido hasta que se retoma la vivencia desde las prácticas.

Y ahora ¿qué hago con el tiempo de la clase?

Organizar el tiempo de las clases al momento de planificar las secuencias didácticas suele ser un factor que genera tensión en los normalistas. La dimensión y manejo de los tiempos es un saber construido en la práctica, es ahí donde experimenta qué hacer para cumplir con el tiempo de la clase cuando sobran minutos; o bien, cuando hacen falta para concluir las actividades planificadas. Algunos informantes que cursaban el tercer semestre refieren lo siguiente:

Normalista c: ...Yo pensaba, cuando planificaba mis actividades, que los niños se iban a tardar más tiempo en realizarlas, pero no fue así, me sobraron 10 minutos y dije ¿qué hago? comencé a hacerles preguntas sobre el tema, sólo ocupé cinco minutos y después dicté la tarea y me despedí, mi tutor me dijo que debemos tener ocupados a los alumnos los 50 minutos.

Normalista d: Me sobraron 15 minutos, los alumnos ya no preguntaban nada, no supe qué hacer, me puse nerviosa, me despedí del grupo y me salí, mi profesor me dijo que no volviera a hacer eso, no puedo irme y dejar al grupo aunque ahí estaba su maestro.

Normalista h: A mí me tocó la primera hora y hubo ceremonia...sólo tuve 30 minutos, no me alcanzó el tiempo, tuve que hacer ajustes, no terminé lo que tenía planeado. Mi tutor me dijo que debo de considerar eso en la planeación.

Normalista i: Creo que es importante tener un plan B o C, porque algo que aprendimos esta jornada es que debemos de tener más cuidado con los tiempos, como que no sabíamos cómo medirlos. Ahora sabemos que debemos considerar no sólo actividades que ocupen los 50 minutos, sino también tener un plan B o C, siempre hay imprevistos.

La planificación de tiempos y movimientos siempre ha sido una exigencia en la nueva lógica y administración escolar que permite a la secundaria el logro del orden áulico. Las escuelas normales promueven en sus estudiantes ese saber, que les permite tener un “control” del tiempo y de las actividades. La realidad de la experiencia escolar les demuestra que no es fácil lograr ser precisos con respecto a ello y que deben aprender a tener actividades extras que les permitan “llenar” el tiempo en un afán de mantener ocupados a los alumnos durante los 50 minutos que dura la clase.

Cruce de intereses entre la Normal, la Secundaria y las experiencias de la práctica

Si bien en la Normal el profesorado en formación recibe de sus maestros(as) cierta información plasmada en consejos, conocimientos, saberes, etc., cuando asisten a las prácticas en la escuela secundaria, especialmente en el último año, se les asigna a un o una docente tutor(a) que a la vez les informa y requiere del uso de ciertas habilidades o conocimientos, que a su decir son importantes de desarrollar y ejercer en el contexto de la escuela secundaria. Es entonces que todo este conocimiento de la práctica se contrasta o es corroborado con las propias experiencias del profesorado en formación, dándose un proceso dinámico, intersubjetivo y contextualizado para la construcción de saberes. Podemos mencionar como principales detonadores los siguientes:

Los secretos de la dominación: Aprender a ser “enérgico” pero no impositivo.

En los grupos sociales humanos existe la necesidad de contar con reglas y normas claras que permitan una convivencia para el logro de fines. Esto implica la existencia de autoridades que ejercen el poder que además deben ser aceptados por los miembros del grupo (Morris, 1970). Los líderes o autoridades desarrollan y ejecutan elaborados rituales simbólicos que permiten esto.

De acuerdo con los formadores (as) de docentes, en secundaria una de las “reglas de oro” que todo maestro (a) de adolescentes debe seguir es el actuar enérgicamente³ frente al grupo, al menos en los primeros minutos de la clase. Después, inicia una especie de negociación, pero esto permite mantener “a raya” a los adolescentes que suelen aprovechar cualquier momento, frase o situación para hacer una broma sobre sí u otros. Para el docente en formación este saber tarda en conformarse ya que, como refieren, es difícil aprender a “oler el peligro”.

Yo tenía un alumno muy inteligente, pero era muy agresivo. Yo formé equipos para una actividad y lo puse con un compañero con el que no se llevaba, entonces dijo que no quería trabajar con él y pues lo obligué. Comenzó a aventar la banca, patear la mochila y a decir groserías. Dije ¿qué hago?, le llamé la atención y no resultó, se enojó más y entendí lo que me decían mis maestros de la Normal, creo que no debí imponerle que trabajara con quien no quería...

Cómo se puede analizar en el registro anterior, los saberes dialógicos, cobran sentido en los normalistas hasta que llegan a experimentar alguna situación que los pone en tensión y que no saben cómo atenderla, de tal forma que las recomendaciones, prescripciones o información que recibieron de sus profesores o tutores, fueron pasadas por alto hasta el momento en que surgió alguna tensión que les hizo reflexionar y re direccionar sus prácticas.

Cubrirse la espalda: Aprender a usar evidencias de la acción educativa

Otro de los saberes que emanan en las prácticas está relacionado con el trabajo en el aula, la evaluación y la rendición de cuentas. A partir de un saber que una tutora había construido desde su experiencia docente, un estudiante normalista también desarrolló conocimiento práctico sobre la forma de evaluación continua, los padres de familia y el estudiantado de secundaria. En este caso, la tutora había solicitado al profesor en formación (su tutorado) registrar de manera muy rigurosa todas las actividades que realizaba en clase mediante la elaboración de un cuaderno de notas similar a la de sus alumnos y alumnas de secundaria, donde también llevara un control y evidencia del trabajo asignado, del producto o actividad esperada, y de los problemas que pudo haber enfrentado durante el desarrollo de la actividad de enseñanza con el grupo.

Esta acción que el tutorado consideraba poco importante fue en una ocasión de gran apoyo, cuando un padre de familia reclamó la reprobación de su hijo. Con este cuaderno “clon”, como le llamaba la tutora, el profesor en formación pudo no solo dar respuesta y la evidencia requerida del aprovechamiento sino también argumentar y justificar una

³ Podemos decir que ser “enérgico” consiste en la capacidad que se muestra para lograr el orden del grupo, a través de una actitud del docente que implica mostrar en las diferentes formas del lenguaje, una autoridad rígida.

calificación. Asimismo, el saber de la tutora se convirtió para el tutorado en no solo una estrategia de vigilancia del trabajo de los estudiantes, sino también de reflexión sobre los logros y retos de aprendizaje de sus alumnos.

Eso es algo que tengo que reconocer de mi tutora. Es bastante organizada con sus listas y registros de trabajo; anota lo que debe traer el alumno. Para ella es indispensable que traigan su material y puedo entenderlo porque es difícil trabajar con un alumno que no trae material, porque pues yo les digo “sabes que, cópialo en tu libreta” y es como me he sacado poquito esta problemática, no que tres niños de cada clase me faltan de libreta “Oye pero si te toca Inglés por qué no traes tu libreta” “Se me olvidó” “Por qué no traes tu libro” “Se me olvidó”, entonces no les sello una actividad hasta que me lo traigan en su libreta.

Parte de esta concreción en los saberes para la acción la observamos en la manera como los y las tutorados(as) van cambiando sus gestos, discursos, conductas y actividades, aunque no necesariamente porque crean en ellas sino porque las encuentran efectivas para la realidad que enfrentan. Como aseveran Connelly y Clandinin (1988) “el conocimiento práctico no sólo se encuentra en la mente, también está en el cuerpo” por lo que muchos de los saberes provienen del conocimiento profesional y personal dominante de los y las profesores que se ve a su vez condicionado por la cultura escolar. Es así que aprehenden del tutor (a) algunos de sus saberes experienciales en torno a un conocimiento implícito, resultado de su experiencia ya sea sobre el control de la disciplina y organización de las aulas, procesos de enseñanza, y/o la atención hacia los y las alumnas adolescentes de secundaria y sus padres.

La dialéctica de la relación tutorial: los saberes desde la acción

Como se ha venido leyendo, hay múltiples saberes encapsulados en la subjetividad y racionalidad de las prácticas, así como en los discursos de los y las tutoras que sin duda influyen en la formación del estudiantado normalista, pero no necesariamente todos estos saberes se instalan en una tradición funcionalista; más bien, dicho conocimiento se abreva desde la interexperiencia y se puede elevar a una posición más reflexiva e interpretativa de la realidad con la dialogización.

Por ello, de la relación tutorial y experiencia docente en las aulas durante las prácticas, también se desprenden condiciones desestructurantes al desvelarse algunas visiones teóricas y prácticas que ayudan a movilizar los saberes y conocimiento existente sobre la enseñanza. Para algunos(as) tutorados(as), llevar a cabo sus prácticas en contextos escolares donde las condiciones de rigidez y de limitación se privilegian en aras de mantener una “buena” disciplina o trabajo docente, les resulta particularmente desgastante y conflictivo como se expone a continuación.

Toda mi práctica era muy ambigua. Una vez me causó más conflicto cuando la tutora me dio el tema y me dijo que debía enseñar todos los verbos irregulares. Yo comenté que eran muchos y no podía verlos todos en una clase. Ella respondió que sí se podía. En realidad, el objetivo de mi tutora era que les pusiera a repasar la tabla de verbos en el cuaderno cinco veces; entonces, yo no le veía objetivo...”

Como se lee, esta profesora en formación no coincidía con su tutora. Reconocía que había factores que en conjunto se habían convertido en un obstáculo para su práctica y el aprendizaje del alumnado de secundaria. Reflexionó que había algunos aspectos que estaban implícitos en esta tensión; tales como, el método de enseñanza, la actitud de la tutora, la falta de motivación del alumnado y la rutina de las clases. Señalaba que el efecto de estos elementos era negativo pues al final de cada periodo de evaluación había más de 10 reprobados por grupo, en consecuencia esta asignatura era una de las de más rezago en toda la escuela.

La tutorada tuvo que mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje de estos grupos y para ello sugirió a su tutora otra forma de evaluar. Al principio, ésta se negó argumentando que este alumnado estaba así acostumbrado y que, seguramente, con el cambio, la conducta de los grupos se relajaría, lo cual terminaría de cualquier forma afectando su calificación. No obstante, para el cuarto bimestre, después de la constante insistencia, la tutora accedió. Los resultados de evaluación de ese bimestre fueron gratamente sorprendidos y concedió entonces que las actividades nuevas de enseñanza y evaluación sugeridas habían funcionado.

Como en el caso de esta estudiante en formación, la construcción de saberes *desde* las prácticas se encuentra a menudo generado por las situaciones de conflicto y tensión que viven, como la anterior. Se distingue que tanto los y las tutoras así como los y las tutoradas son personas con criterios y puntos de vista propios que sirven de referentes para el discernimiento de la aplicación o no de ciertas prácticas.

El reto de la tutorada fue demostrarle a su tutora que tenía el conocimiento y la capacidad didáctica y pedagógica para mejorar el aprendizaje y desempeño del alumnado, sin herir su ego o afectar la credibilidad de ésta ante sus grupos de secundaria. Por su lado, la tutora concedía el valor de las actividades pues veía resultados, pero insistía en mantener las formas de evaluación que consideraba adecuadas. La tutorada se preocupaba por todos sus alumnos, pero en particular su mirada estaba puesta en los más débiles y resultado de ello fue una intervención pedagógica centrada en la evaluación.

En esta relación ninguna cedió y en su esfuerzo por cambiar al otro ambas ganaron, pues alcanzaron a ver que había una fuerza dialéctica en la misma, donde el desacuerdo, la negociación y la recapitulación eran constantes y productivas. Aprendieron que podían

llegar a acuerdos después de ciertas resistencias. Las tensiones eran los cruces o puntos a donde ambas querían llegar y las discrepancias que las alejaban pero que, contrariamente, en lugar de alejarlas las acercaba más. En lo particular, los enfoques de enseñanza las hacían ser antagónicas pero el propio estilo de la relación estuvo movilizado por la negociación y recapitulación, lo que generó otros saberes desde las prácticas.

En resumen, en esta relación hubo fuerzas que originalmente se opusieron, pero que en la medida de las negociaciones, donde ambas concedieron aún dentro de sus divergencias y recapitulaciones, se lograron nuevas experiencias. En este caso, los saberes intersubjetivos y la negociación de ambas permitió trascender las condiciones existentes y saberes de estas prácticas. El nuevo conocimiento fue finalmente incorporado a partir del desanudamiento de las tensiones y de la reflexión sobre las experiencias negativas y las ambigüedades que daban una perspectiva diferente al conocimiento disciplinar, pedagógico o experiencial de estas agentes. Estos momentos de reflexión y procesos de negociación lograron elevar los saberes a la consciencia mediante el análisis de los elementos enfocados dialécticamente.

Conclusiones

Hasta aquí hemos analizado cómo los diferentes problemas y tensiones que experimentan los normalistas en las jornadas de práctica docente en la escuela secundaria los coloca en situaciones que los obliga a tomar decisiones para su actuación futura. Tales determinaciones están basadas en conocimiento que se genera en las prácticas y que se convierte en saber al momento que puede objetivarse con la vivencia. A decir de Lozano (2018), en estos espacios existen intercambios simbólicos entre la cultura escolar y los procesos de formación de docentes, de los cuales los alumnos abrevan para generar un sentido común y formas de actuación en las aulas. Los resultados demuestran que tales intercambios, una vez que se logran nombrar, describir y analizar en la escuela normal, van dando cuenta de los saberes que construyen y los procesos por lo que transitan para su construcción.

Una principal característica en torno a los saberes que se configuran durante y después del acompañamiento de las prácticas docentes por parte del profesorado experimentado que funge como formador(a) y/o tutor(a) de docentes en formación es que se desprenden del proceso de encuentro y evolución de la interexperiencia y de su relación intersubjetiva; es decir, la construcción de los objetos de sentido emergen del vaivén constante que observamos en los patrones o acciones subjetivas –formas individuales de pensar y percibir las cosas– y se reconfiguran en la interexperiencia –compartir con otros experiencias subjetivadas–, dando como resultado interpretaciones y significados de las acciones educativas y trabajo docente influidos por las condiciones materiales, contextuales o elementos históricos de las escuelas. Además de su origen intersubjetivo, estos saberes

comparten cosas del sentido común que prevalece en las escuelas, por lo mismo adquirirlos ayuda a los aprendices de maestro a legitimar las prácticas sociales de las escuelas de hoy, construidas en el ayer, pero además mutables para el mañana.

Lo saberes construidos son dinámicos. Algunos se van afinando y consolidando a medida que van avanzando en su formación, otros se van resignificando y algunos conservan voces que provienen de los tutores de la escuela secundaria o de los formadores de la escuela normal. Todos ellos fundamentan y fortalecen sus acciones y se vuelven una medida de éxito o fracaso en la formación.

Se presentan entonces en el estudiantado normalista saberes que se socializan y se construyen intersubjetivamente, moldeando su pensamiento y actuación para la acción (Schön, 1998), y se convierten por tanto en objetos de sentido para las prácticas que puede movilizar o generar otro tipo de prácticas; es decir, ayudan a incorporar un “armazón” de técnicas y estrategias del “saber ser” y “hacer” (Tardif, 2004) sobre la enseñanza y formación profesional. La reflexión después de la práctica también es un elemento clave para develar parte de los procesos de aprendizaje que experimentan los aprendices de maestro y que están a la base también de la construcción de sus saberes docentes.

Con base en estos hallazgos, concluimos que los saberes transmitidos por el profesorado formador tanto de la Normal como de las escuelas secundarias provienen de las concepciones teórico-metodológicas y experiencia en aula de quienes se colocan como concedores de la enseñanza y guías de las prácticas, no obstante cobran sentido en el profesorado en formación hasta que ellos viven la organización, puesta en acción, interacción y evaluación de las prácticas en dos espacios clave: la escuela normal y la escuela de práctica.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Argentina: Laborde.
- Aguilera Moreno, M. (2011). Sujeto, comunidades de práctica e identidad en la formación inicial de docentes para la especialidad de inglés. En Lozano Andrade, Inés. y Mercado Cruz, Eduardo. (coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 75-92). México: Díaz de Santos.
- Ávalos Rogel, A. (2011). Docencia reflexiva y competencias profesionales en la formación inicial: el caso de la especialidad en matemáticas. En Lozano Andrade, Inés. y

- Mercado Cruz, Eduardo. (coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 93-128). México: Díaz de Santos.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). Chapter 8. Relationships of knowledge and practice: Learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Carnegie Cooperation.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Geertz, C. (1997). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e Identidad del Yo*. Barcelona: Península.
- Gutiérrez Álvarez, E. (2011). Del mesabanco de estudiante a la tarima del maestro: los significados de los estudiantes normalistas. En Lozano Andrade, Inés. y Mercado Cruz, Eduardo. (coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 55-73). México: Díaz de Santos.
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana* (5a. ed.) España: Ediciones Península.
- Levi-Strauss, C. (1963). *Structural Anthropology*. Nueva York: Basic Books.
- Lozano González, E. O. (2018). Teacher formation and teaching culture in everyday school life at University: The area of health case. *The International Journal of Humanities Education*, 16 (1), 33-43. DOI: 10.18848/2327-0063/CGP/v16i01/33-43.
- Mercado Cruz, E. (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Morris, D. (1970). *El zoo humano*. Barcelona, Plaza y Janés.
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1998). El conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*, 16 (2), 271-288.
- Rafael Ballesteros, Z. (2011). Paradojas en la formación y prácticas profesionales del pedagogo de la Escuela Normal Superior de México. En Lozano Andrade, Inés. y

- Mercado Cruz, Eduardo. (coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 129-153). México: Díaz de Santos.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Argentina: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos* (4ª. Reimpresión). México: Autor.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.

Acerca de las autoras

Zoila Rafael Ballester, licenciada en Pedagogía, Maestra en Educación y Doctora en Educación. Tiene experiencia como docente en diversos niveles educativos (secundaria, bachillerato, licenciatura y posgrado). Ha sido autora y coautora de libros y artículos de libro sobre la escuela secundaria, la formación docente y los formadores de formadores. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales con las mismas temáticas. Desde el 2009 es integrante del cuerpo académico: Construcciones simbólicas y prácticas educativas en la formación de docentes para la escuela secundaria. Actualmente es profesora-investigadora de tiempo completo de la Escuela Normal Superior de México, profesora con perfil PRODEP y Miembro de Sistema Nacional de Investigadores.

Maricruz Aguilera Moreno, licenciada en Traducción, Maestra en Desarrollo Educativo y Doctora en Educación. Actualmente, responsable del Centro de Lenguas de la Escuela Normal Superior de México y profesora-investigadora de tiempo completo en la misma institución. Es miembro del Cuerpo Académico “Construcciones simbólicas y prácticas educativas en la formación de docentes para la escuela secundaria” desde 2009 y cuenta con perfil PRODEP. Ha escrito diversos artículos de libro y presentado ponencias en Congresos Nacionales sobre la formación inicial de alumnos normalistas, la relación tutorial entre el maestro de secundaria y los estudiantes normalista en formación, formadores de docentes y la identidad docente.

Inés Lozano Andrade Lozano, licenciada en Sociología, Maestro en Ciencias de la Educación y Doctor en Pedagogía. Ha sido docente en instituciones de educación media y superior. Actualmente es profesor investigador de tiempo completo en la Escuela Normal Superior de México. Ha publicado artículos y libros arbitrados nacionales e internacionales en torno a los procesos simbólicos construidos por alumnos y docente en las escuelas secundarias y sobre la formación de docentes para este nivel. Ha participado como ponente en diversos eventos nacionales e internacionales. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Profesor con perfil deseable para el Programa para el Desarrollo del Profesorado de la SEP. Coordinador del Cuerpo Académico en Consolidación “Construcciones simbólicas y prácticas educativas en la formación de docentes para la escuela secundaria” en la Escuela Normal Superior de México.