

Enigmas y dilemas de la práctica docente

La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar

TESIS DOCTORAL
Lucila Rita Galván Mora



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA





UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

ENIGMAS Y DILEMAS DE LA PRÁCTICA DOCENTE
La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar

Tesis Doctoral

Lucila Rita Galván Mora

Directores: Nieves Blanco García y Ángel Pérez Gómez

Málaga, septiembre 2008

ÍNDICE

Introducción	9
1.El problema en perspectiva	17
Propósitos y alcances del estudio.....	17
Puntos de partida y preguntas iniciales.....	18
Antecedentes.....	20
Referentes teóricos básicos.....	23
Aportes y vetas en el campo.....	29
2. Ser estudiante y profesor. Historias de la práctica	39
¿Cómo llegaron Aldo y Juan a la profesión?.....	40
2.1 Historia de Aldo y once niñas y niños repetidores.....	48
Pasaje por la escuela normal.....	48
La escuela de práctica.....	49
Integración y características del grupo escolar.....	51
Intentos fallidos.....	55
Retos de disciplina.....	57
Llega otra maestra al grupo.....	58
Búsquedas y decisión.....	60
Trabajo con los niños y niñas en la bodega.....	64
Resultados inesperados.....	66
Compromisos en la escuela normal.....	69
Criterios encontrados.....	71
Después de la partida.....	74
Frutos de la práctica.....	77
2.2 Historia de Juan y el parteaguas del aula.....	79
Pasaje por la escuela normal.....	79
La escuela de práctica.....	82
Los niños y niñas del grupo, su diversidad y sus problemas.....	86
Un paseo con dos acompañantes.....	90
¡Una buena entrevista!.....	94
Una actividad de repaso.....	100
Estamos buscando precaución.....	102
¡Niñas contra niños!.....	107
Una cuestión de prestigio.....	111
Frutos de la práctica.....	116
3. El proceder metodológico. Perspectiva etnográfica y trabajo de campo	119
3.1. Análisis y texto etnográficos.....	120
3.2 Recursos y técnicas de investigación.....	124

3.3 Trabajo y temporadas de campo.....	127
Primera temporada.....	128
Segunda temporada.....	132
Tercera temporada.....	135
3.4 Negociación del acceso.....	138
4. La urdimbre contextual. Base histórica de las prácticas	
de enseñanza.....	145
4.1 Concepciones y prácticas docentes.....	149
Cifras y categorías.....	150
Creencias, palabras y profecías.....	152
Estrategias y búsquedas de solución.....	156
4.2 Movilidad y circulación de la planta docente.....	160
Refuerzos y suplentes.....	163
Tránsito y permuta.....	165
Inestabilidad y abandono.....	166
4.3 Organización cotidiana de la estancia en la escuela.....	168
Prescripciones y obligaciones.....	169
Prioridades institucionales.....	172
Criterios y perspectivas docentes.....	173
5. Las relaciones de tutoría. Paradojas, momentos y	
negociaciones.....	179
5.1 Conocimiento de las niñas y los niños del grupo.....	185
Momentos privados.....	187
Momentos públicos.....	189
5.2 Gestión y organización del trabajo en el aula.....	192
Momentos de apertura.....	194
Momentos de frustración.....	197
Momentos de soledad.....	200
5.3 Lugar del estudiante de magisterio en la escuela de	
práctica.....	206
Momentos de confrontación.....	208
Momentos de acomodación.....	211
Momentos de redefinición.....	213
6. La recreación de la cultura escolar. Hallazgos y horizontes.....	219
Fuerzas y condiciones.....	220
Otras vetas, otras preguntas.....	231
Algunas líneas propositivas.....	233
Referencias bibliográficas.....	237
Anexos.....	247

Para Carlos

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no hubiera sido posible sin la presencia y participación de muchas personas que me acompañaron en el apasionante camino de la investigación y de la vida.

Nieves Blanco García y Ángel Pérez Gómez, dirigieron el estudio e hicieron valiosas sugerencias para enriquecer el análisis; los asesores y asesoras de la escuela normal, en especial Montserrat y Laura, me regalaron la llave de la confianza; Aldo y Juan aportaron la savia verde de su historia; Rosa y Manuela, maestras tutoras, abrieron de par en par la puerta de su aula; Alma compartió su experiencia docente y su entusiasmo.

Liliana Ortiz Blanco y Marcela Acosta Hernández, directoras en distintos periodos de la escuela normal donde laboro, me dieron todas las facilidades para realizar este trabajo. Rafaela Cortés leyó las primeras versiones del informe y disfrutamos juntas *Mi vida con la ola*; Lucio Gómez revisó el estilo y defendió con capa y espada las líneas iniciales de *Piedra de sol*; M^a Antonia Terrones colaboró en la integración del documento y sembró una planta llamada *Millonaria*; Pilar Alejandre iluminó la portada con danzante y grillo de Teotihuacán y Magali Suárez diseñó con imaginación los interiores.

Una constelación de amigas y amigos está presente en estas páginas, por diversos y valiosos motivos. Mi gratitud por siempre a: Olga Maya, por la búsqueda y el tequila compartidos; Hilda Gómez, por las cosas maravillosas, terribles y extraordinarias; Rosa María Cruz, por la conversación lúdica y el pozole ceremonial; Pilar Aranda, por el impulso para arribar a Málaga; Loredana Popescu, chamaca, por el trocito de lași; Manolo Rodríguez y Pepe, por las tardes en Pinos de Alahurín; Rogelio Alvarez, por *El Charquito* y otras anécdotas; Nancy y Abidan, por la hospitalidad mexicana a la orilla del Mediterráneo; Chelo Ocampo, por las andanzas de antaño y de ahora; Aurora Arriaga, por la piedra que quería ser tortuga; Damián Báez, por los jaikus y *Cantares de Ise*; Sasha y Ludo, felina compañía; Gloria Aznar, por la defensa permanente de mi territorio; Trini Berrún, por el poder del ahora; Eugenia Urquieta, por la interpretación de los sueños; Francisco Galván, mi padre, por la herencia invaluable de la profesión.

INTRODUCCIÓN

Los desafíos que enfrentamos quienes nos dedicamos a la formación de docentes son múltiples; pero uno de ellos ocupa sin duda un lugar prioritario en la agenda de trabajo. Me refiero a la gran dificultad de orientar las prácticas de enseñanza que realizan los estudiantes de magisterio con un sentido formativo e innovador. Las búsquedas para remontar esta cuesta me han llevado por diversos senderos profesionales; el que caminé con la investigación, caminar de río, lo comparto ahora con ustedes.

Prácticas de enseñanza y tutoría en la formación inicial de profesores fue el primer nombre del proyecto de investigación, cuando apenas era un esbozo de intenciones y un listado caótico de preguntas. Entonces, pocas cosas tenía claras. Quería hacer una investigación cualitativa, centrarme en las prácticas que los estudiantes realizan en *el terreno de trabajo* y mostrar las luces y las sombras del trayecto de convertirse en profesor, en profesora. Los derroteros del quehacer investigativo, como siempre sucede, complican todo y a veces echan abajo las más claras ideas, los más firmes propósitos; sin embargo, en medio de avatares, escollos e incertidumbres, siempre conservé las intenciones que delinearón aquel proyecto inicial.

Ahora tienen en sus manos el resultado de un estudio etnográfico sobre el proceso de apropiación de la cultura escolar que ocurre durante las prácticas de enseñanza. Se llevó a cabo en escuelas primarias mexicanas, en la región del altiplano veracruzano, donde Aldo y Juan, aprendices de maestro en el último año de la carrera, cumplieron una larga estancia de prácticas. El seguimiento y la reconstrucción de su trayectoria por las aulas fueron propósitos principales del trabajo de campo y las bases para analizar los componentes y significados de la formación docente en el ámbito escolar.

La noción de *proceso de apropiación*, que pertenece al pensamiento de Ágnes Heller (1985, 1987) relativo a la historicidad de la vida cotidiana y la relación dialéctica del sujeto con su mundo inmediato, permitió reconocer

las experiencias contradictorias de los estudiantes en las aulas, las respuestas diferenciadas que expresan frente a las normas, usos, valores y orientaciones que constituyen la cultura escolar y su participación activa en la construcción social de la escuela. En términos conceptuales, esta noción permite discutir con la idea del aprendiz de maestro como un actor pasivo, sujetado por las normas y tradiciones escolares, arrasado por la inercia institucional y sobredeterminado por el orden social imperante.

Hacer evidente lo que pasa inadvertido en la formación de profesores y profesoras, es un reto que indudablemente ha afrontado la investigación educativa. No obstante, considero que la labor se ha concentrado en mostrar el lado oscuro de las prácticas de enseñanza, lo *silenciado* del trabajo docente,¹ las *ortigas* del campo educativo; y casi ha olvidado, o dado por obvios, los indicios luminosos, los aportes pedagógicos y las innovaciones modestas, sutiles pero significativas, que también distinguen la práctica docente cotidiana. Este sesgo ha derivado, me parece, en un panorama desalentador de la formación de docentes que, si bien puede justificar políticas y acciones para mejorar su calidad, paradójicamente, mina la fuerza del profesorado para continuar bregando.

La idea de la supuesta pasividad de los aprendices de maestro que sostienen algunas investigaciones, por ejemplo, circula en nuestras instituciones formadoras sin beneficio de la duda y el escrutinio de sus fundamentos, de tal forma que se difunde una visión reducida de los estudiantes que también oscurece sus acciones contestatarias, los riesgos que asumen y los esfuerzos que hacen -fallidos o exitosos- para influir y cambiar la dinámica anquilosada de la escuela. En esta tesitura, una especie de desánimo o pesimismo emerge en ellos a la hora de emprender proyectos que suponen

1 Philippe Perrenoud (2004: 171-172) se refiere a lo *silenciado* del trabajo docente como aquellos aspectos que suelen ser inconfesables para los profesores: las ausencias y retrasos a la clase, la improvisación, las evaluaciones sin sentido, el disgusto por algunos alumnos, las relaciones de seducción con otros, los gritos y castigos injustos, los momentos de pánico o flaqueza, las fases depresivas, los trucos para conservar el poder. Considera que estos aspectos deben ser objeto de análisis en la formación inicial, en tanto expresiones de las competencias y representaciones de los profesores y no como denuncia de los fallos e inconsistencias del oficio.

innovación, experimentación y autonomía en las prácticas de enseñanza; entonces, el quehacer en el aula se convierte en tarea rutinaria o burocrática.

Proponer otra mirada de los procesos de formación de profesores y profesoras - según asumo- que recupere la relativa autonomía que ejercen los aprendices en el aula, tanto como las innovaciones que conlleva la práctica docente cotidiana, es una tarea necesaria de la investigación educativa y una responsabilidad de las instituciones donde se forman los nuevos maestros y maestras. Y no sólo para decir que el cambio es posible en la escuela, sino para transmitir a los futuros docentes el valor del quehacer educativo, a partir de reconocer la creatividad y el esfuerzo de muchos docentes. El trabajo en el aula, si bien tiene sinsabores, igual proporciona satisfacciones y orgullo profesionales.²

Desde esta postura, considero de primera importancia poner sobre la mesa más conocimiento sobre el aprendizaje del oficio de enseñar; mostrar situaciones, circunstancias, momentos del trayecto de práctica que implican retos y dilemas para los estudiantes y hacen que, lejos de acomodarse o ajustarse a la dinámica ya establecida, busquen salidas a la inercia y la reproducción escolar. Mi esfuerzo investigativo, en este sentido, va encaminado a revelar las hendiduras que es posible abrir en la institución escolar como maestro o maestra en ciernes.

Como profesora de una escuela normal y conductora de seminarios dirigidos a los asesores y asesoras de las prácticas de enseñanza -una labor que me ha ocupado los últimos doce años-, me siento obligada a abonar el campo con otros referentes, otras preguntas y otros hallazgos acerca de lo que ocurre durante las prácticas de enseñanza, para ir más allá de la mirada que anticipa la socialización mecánica de los aprendices

2 En un artículo reciente, Ángel Pérez Gómez (2007: 66-71) plantea la necesidad de cambiar la mirada hacia el quehacer docente para reinventar la escuela en el mundo contemporáneo. En este cambio, las instituciones donde se forman los docentes tendrían la fuerte responsabilidad de trascender el agujero negro de la reproducción de la cultura escolar convencional, como primer eslabón y condición para el cambio.

en las aulas y su consecuente “domesticación”. Espero haber cumplido con esta obligación profesional y abundar con este estudio -retomando palabras de Sonia Nieto (2006)- las razones del profesorado para seguir con entusiasmo.

Enigmas y dilemas de la práctica docente, título de este trabajo, alude por una parte a los aspectos que me parecían nebulosos, desconocidos u ocultos del proceso de formación docente en el ámbito de las escuelas. Los interrogantes que formulé durante la investigación tuvieron el propósito de ampliar mi horizonte conceptual para reducir los enigmas encerrados en este proceso; y todos implicaron búsqueda, indagación, discernimiento y parsimonia en el análisis ¿Cómo se apropian los estudiantes de magisterio de la cultura escolar? ¿En qué contextos, condiciones y circunstancias? ¿Qué tensiones y conflictos supone el proceso de apropiación? ¿Cómo se dirimen? ¿Cómo se constituyen las relaciones de tutoría en el ámbito escolar cotidiano? ¿Cuál es el sentido de esas relaciones en el aprendizaje del oficio de enseñar? ¿Cómo definen su lugar en la escuela los aprendices de maestro? ¿Qué acciones y razones sustentan su margen de autonomía? ¿Qué significado tiene éste para la continuidad y la transformación de la escuela? En retrospectiva, puedo decir que estas preguntas me aproximaron a un campo de estudio para mí desconocido y cumplieron la función de orientar mi interés investigativo; cada una de ellas, por sí sola, representa una veta que amerita continuar siendo explorada por futuras investigaciones.

Por otra parte, el título también pone énfasis en las encrucijadas que los estudiantes afrontaron en su trayecto por las aulas, en los laberintos que atravesaron y las vicisitudes que vivieron en su quehacer docente cotidiano. En esos dilemas de la práctica que obligan a los estudiantes a hacer elecciones, tomar decisiones y actuar en consecuencia frente a problemas, exigencias o situaciones límite de la vida escolar y la enseñanza; y que, como ha señalado Philippe Perrenoud (2004), suponen una reflexión tácita o abierta sobre la finalidad ética de la labor educativa.

El documento se organiza de la siguiente manera: El capítulo 1, *El problema en perspectiva*, presenta la diversidad de situaciones,

influencias, referentes y preguntas que generaron mi interés por estudiar los procesos de formación inicial de profesores, en especial los que se constituyen durante las prácticas de enseñanza. Señalo las intenciones y propósitos de este estudio que, de carácter académico y político, están avocados a mostrar el margen de libertad y de responsabilidad que tienen los estudiantes de magisterio para transformar la escuela pública; y de manera especial, destaco los aportes de estudios antecedentes sobre el tema como andamios importantes en la construcción de este trabajo.

En el capítulo 2, *Ser estudiante y profesor. Historias de la práctica*, narro el recorrido de Aldo y de Juan por las escuelas primarias. Presento a los estudiantes y describo las vicisitudes, las experiencias contradictorias, las relaciones que establecieron y las decisiones que tomaron en el trayecto de convertirse en profesores. La narración no es inocente, propone una lectura de los hechos que ocurrieron en las escuelas y una visión de los estudiantes que destaca su calidad de sujetos con intereses propios, capacidad de elección y fuerza de voluntad para tomar la rienda de sus prácticas. Aspectos todos que, puestos en relación con las voces sociales de su vida, ponen de manifiesto lo que María Zambrano llama la ineludibilidad de la vocación de maestro.

El proceder metodológico. Perspectiva etnográfica y trabajo de campo, rubro del capítulo 3, trata de las herramientas conceptuales y metodológicas que utilicé para explorar el proceso de apropiación de la cultura escolar y sus contradicciones. En esta parte expongo los principios de la tradición etnográfica a la que me adscribo y refiero los recursos y técnicas de investigación que puse en juego para explorar el mundo de las prácticas de enseñanza, referente empírico de este estudio; además, describo los propósitos, criterios y actividades emprendidas en las tres temporadas de trabajo de campo que abarcó la pesquisa y, en consecuencia, muestro los productos que gradualmente fueron nutriendo el Archivo etnográfico.

La negociación para acceder al campo y traspasar los umbrales de la escuela es un aspecto que trato de manera minuciosa en este capítulo, dada la importancia que ésta tuvo para establecer relaciones de confianza

con los sujetos del estudio, validar los hallazgos de investigación y dar a conocer la postura ética que asumí en la investigación.

La urdimbre contextual . Base histórica de las prácticas de enseñanza y Las relaciones de tutoría. Paradojas, momentos y negociaciones, capítulos 4 y 5 respectivamente, pretenden dar respuesta a la pregunta que lanzó José Contreras (1987) y que yo retomé desde el origen: ¿Qué sucede durante las prácticas de enseñanza? En realidad, estos capítulos articulan los ejes analíticos que establecí para conocer contenidos y significados de las prácticas; ambos, abonan el conocimiento del proceso de apropiación de la cultura escolar y su complejidad.

Analizo la contextualidad de las prácticas para mostrar la trama de condiciones materiales y simbólicas que sostiene el trayecto de los estudiantes por las aulas y la disposición institucional que, históricamente conformada, mantiene y legitima usos, concepciones y formas de proceder en el oficio de enseñar. Desde una perspectiva de los sujetos como hacedores de la escuela, muestro también el margen de acción que logran abrir -en la firme trama- los aprendices de maestro, no sin tensión e incertidumbre, para modificar rasgos y sentidos de la cultura escolar ya constituida.

El abordaje analítico de las relaciones de tutoría tiene el propósito de enfocar el tejido de intercambios que orienta el acceso, adquisición y recreación de los contenidos del trabajo docente y los significados de ser maestro. Pongo énfasis en las múltiples facetas de esas relaciones y en la diversidad de intereses que se juegan en ellas para subrayar el carácter contradictorio de la formación docente en el terreno. Describo situaciones, dilemas y conflictos que enfrentan los estudiantes en distintos momentos de la trayectoria de prácticas para mostrar la complejidad de las experiencias en el aula. En esta parte destaco la permanente negociación que implica a los sujetos involucrados en las prácticas de enseñanza y muestro las maneras en que los estudiantes de magisterio intervienen en la micropolítica de la escuela y ejercen su relativo poder en la toma de decisiones.

A manera de cierre, expongo en el último capítulo *La recreación de la cultura escolar. Hallazgos y horizontes*, los principales significados del proceso de apropiación. Señalo las condiciones, las experiencias y las relaciones que median este proceso tan sustantivo en el aprendizaje del oficio de enseñar, para destacar las fuerzas y razones que nutrieron a los estudiantes en su búsqueda de alternativas a la reproducción escolar.

Con ánimo propositivo, ofrezco también una reflexión sobre las líneas de trabajo que, a mi modo de ver, tienen que consolidarse en las instituciones formadoras de docentes para fortalecer el sentido innovador de las prácticas de enseñanza, así como la acción autónoma de los futuros maestros. Y, a la luz de mi modesta contribución al conocimiento de la temática, planteo nuevos interrogantes para continuar explorando el campo, siempre enigmático, de la formación de maestros y maestras para la educación básica.

1. EL PROBLEMA EN PERSPECTIVA

Cuántas veces pregunté

Qué profunda era

La nieve

Masaoka Shiki

Propósitos y alcances del estudio

La formación de maestros y maestras en el terreno de trabajo es un tema de estudio aún poco explorado por la investigación educativa en México. El tema apenas comienza a despuntar, al parecer no por falta de interés, sino por la complejidad del campo y la dificultad que implica su indagación profunda. Los estudios realizados, importantes sin duda, están revelando facetas desconocidas de la formación docente en contextos escolares específicos; no obstante, el esfuerzo es aún insuficiente para comprender la complejidad de la trayectoria de maestros noveles por las aulas y el sentido que ésta tiene para el desarrollo profesional.³

Este estudio pretende aportar un grano de arena para subsanar esa brecha de conocimiento. Estoy convencida que el análisis de los contenidos y significados que encierra la formación de profesores durante la práctica es una tarea impostergable, más aún cuando todo parece indicar que para mejorar la educación básica es necesario formar docentes reflexivos que analicen y cuestionen permanentemente los resultados de su quehacer profesional. Así mismo, por experiencia propia, sé que el conocimiento generado a partir de la investigación educativa puede nutrir el trabajo que se realiza en las instituciones formadoras de docentes, además de sustentar políticas y decisiones orientadas a mejorar los procesos educativos y de gestión en ellas.

³ Entre los estudios recientes sobre el tema destacan los realizados por Eduardo Mercado (2007), María de la Luz Jiménez y Felipe de Jesús Perales (2007) y Etelvina Sandoval (2007).

Este estudio tiene propósitos de carácter académico y político. Quiero analizar el proceso de apropiación de la cultura escolar que involucra a los estudiantes de magisterio durante las prácticas de enseñanza para comprender el sentido de la formación en el terreno, su significado en los inicios de la profesión y el potencial que ofrece para transformar la institución escolar; y mostrar el margen de posibilidad que tienen los aprendices, como futuros maestros y maestras, de cambiar aquello que amerita ser cambiado en la escuela, para beneficio de la educación pública y de sus principios filosóficos y políticos.⁴ Considero que este margen ha sido pasado por alto, cuando no negado, desde perspectivas interesadas en destacar el supuesto tradicionalismo y pasividad de los docentes, y con ello, la también supuesta inmovilidad de la escuela pública. Poner en cuestión estas ideas significa afianzar la confianza en el potencial innovador de los maestros; un propósito por el que vale la pena luchar.

Puntos de partida y preguntas iniciales

Algunos trabajos antecedentes, realizados principalmente en España e Inglaterra, sobre la socialización de los estudiantes de magisterio en las escuelas son el cimiento de este estudio. Estos trabajos revelaron los mecanismos ocultos de reproducción de la cultura escolar, la acomodación y la dependencia de los estudiantes como rasgos predominantes de su experiencia práctica, así como los riesgos y peligros de una incursión mecánica por las aulas. Propusieron, además, una mirada crítica que reconoció la dialéctica de la socialización, un movimiento que aún orientado fuertemente a la adaptación, abre cauces de actuación alterna a los sujetos y una dinámica de cambio en la inercia institucional.

Algunos autores, incluso, hicieron un fuerte cuestionamiento a la noción de socialización adscrita a la corriente funcionalista de la educación, que

4 En el artículo 3° de la Constitución Mexicana se establece que los principios de la educación básica se sustentan en la obligatoriedad, la laicidad y la gratuidad; además de constituir un derecho de todos y todas las mexicanas, la educación pública debe ser democrática, nacional, equitativa y compensatoria.

seguían numerosas investigaciones sobre formación de profesores.⁵ Útil para comprender procesos de acomodación, adaptación e internalización de normas y valores escolares, la noción mostró sus límites teóricos para estudiar las contradicciones propias de la relación de los sujetos con la institución, el margen de flexibilidad que en sí tiene la escuela y la capacidad de elección y autonomía que tienen los maestros.

En el pasaje de estudiante a profesor, sucede algo más que una socialización mecánica y la investigación futura -señaló Kenneth Zeichner (1985: 109-111) desde hace más de dos décadas- tenía que superar los planteamientos funcionalistas para revelar el papel del individuo resistiendo o transformando la estructura social. Así advirtió que los estudiantes de magisterio contribuyen de manera activa en la formación de su propia identidad profesional; seleccionan, descartan, cuestionan o asumen valores, actitudes y comportamientos docentes de acuerdo a su propia perspectiva sobre la enseñanza, aún contraria a la que mantienen los tutores que los guían y evalúan en las aulas. Es decir, lejos de constituir un colectivo pasivo, los estudiantes participan de manera diferenciada en su propio desarrollo profesional y desafían los cánones escolares predominantes.

El presente estudio recoge la estafeta y parte del supuesto de que el aprendiz de maestro, como sujeto activo y actuante, construye -aporta, usa, mantiene, reproduce y transforma- en relación con otros sujetos, la cultura escolar. Esta construcción social no está libre de conflicto, implica una tensión constante entre la acomodación y la resistencia a las cosas establecidas, entre la conservación y el cambio de significados y orientaciones sociales, entre la libertad del sujeto y la fuerza conservadora de la institución.

Inspirada en la teoría helleriana sobre la vida cotidiana, pregunto por el proceso de apropiación de la cultura escolar y sus contradicciones; por los contextos y contenidos que lo constituyen y por su significado en la

5 En especial, me refiero a los planteamientos críticos de Kenneth Zeichner (1985) y José Contreras (1987).

formación profesional de los aprendices de maestro. Indago las formas de hacer de los estudiantes en la institución escolar, las razones que sostienen sus acciones, las búsquedas, cuestionamientos y decisiones que distinguen su actuación. También pregunto por el ejercicio de su autonomía y las condiciones y circunstancias que lo limitan o lo hacen posible.

Antecedentes

El estudio tiene como antecedente una exploración etnográfica que realicé en Málaga -entre los años 1999 y 2000- sobre el proceso de asesoría que los alumnos de magisterio reciben durante las prácticas, en el ámbito universitario.⁶ Este trabajo me permitió tener un acercamiento en profundidad a las condiciones, contenidos y orientación de la llamada “función supervisora” de las prácticas, en un contexto muy diferente al mexicano, y por ello estimulante para la reflexión y el contraste teórico. Me adentré en el campo preguntando por la organización de las prácticas y las estrategias de asesoría que desarrollaba el profesorado; también indagué acerca de los problemas que los estudiantes enfrentaban en las aulas, así como las inquietudes y expectativas respecto a su estancia en las escuelas.

La incursión malacitana, como suelo llamar a esta experiencia, me llevó a comprender que la organización del *practicum* rebasa los aspectos administrativos -de carácter formal, normativo y logístico- y constituye un proceso cotidiano que incluye las concepciones, los criterios y los intereses de asesores y estudiantes -no siempre coincidentes- respecto a los propósitos y contenidos de las prácticas de enseñanza. Así mismo, pude constatar el componente pedagógico de ese proceso en las orientaciones para la observación de la vida escolar que recibían los estudiantes, en las expectativas sobre su papel docente en las aulas y en las formas de

6 Este trabajo fue respaldado por las profesoras Nieves Blanco y Lola Alcántara de la Universidad de Málaga, en ese momento asesoras de las prácticas de enseñanza de un grupo de 2º año de la Escuela de Magisterio. El apoyo profesional que recibí de ellas permitió la integración de este trabajo como informe de investigación para obtener la Suficiencia Investigadora que exigía el programa de doctorado de la misma universidad.

evaluar la experiencia; y reconocí el componente político en el interés del profesorado por inculcar el cuestionamiento constante de los desaciertos de la escuela. Quizás la huella más importante de esta primera investigación, se encuentra en la perspectiva que ahora tengo de los procesos de formación de profesores. La indagación bibliográfica y de campo, me llevó a concebir que estos procesos son complejos e impredecibles; contextuales y con propósito pedagógico y político. En modo alguno son neutros o lineales; el conflicto y la intencionalidad los atraviesan. Son procesos clarososcuros con facetas umbrías asociadas a la reproducción y la inercia de la cultura escolar y otras luminosas orientadas a la innovación y el cambio educativos; en ellos se juega, en gran parte, la permanencia y el cambio de la institución escolar. El talante profesional de los futuros maestros se cocina al calor de una dialéctica institucional que conlleva más incertidumbre que certeza, más movimiento que pasividad, más ruptura que continuidad.

El interés por estudiar etnográficamente los procesos de formación de profesores, se afianzó en tierra andaluza. En ella perfilé este estudio, basándome en categorías y referentes teóricos que manejé en aquella investigación, pero con la suficiente flexibilidad metodológica para ser llevado a cabo en México, en escuelas de educación primaria. Lecturas y elaboraciones teóricas conocidas después enriquecieron y transformaron el proyecto inicial a lo largo de los años; sin embargo, el estudio conserva planteamientos y nociones que entonces dieron pauta a mi quehacer investigativo.

Por otra parte, considero que mi participación en la reforma de educación normal iniciada en México en el año de 1996,⁷ representa el origen del interés por el tema de estudio. Colaboré en el equipo académico que diseñó el plan de estudios para la licenciatura en educación primaria, y en especial, coordiné la elaboración de algunos programas de estudio

7 Me refiero al *Programa para la Transformación y Mejoramiento Académicos de las Escuelas Normales* que impulsó la Secretaría de Educación Pública, con cuatro líneas de acción: transformación curricular, actualización profesional de los formadores, mejoramiento de la gestión institucional y regulación del trabajo académico y mejoramiento de la infraestructura y del equipamiento de las escuelas normales (SEP, 1997).

orientados a la observación y las prácticas de enseñanza en las escuelas.⁸ Tuve oportunidad de conocer diversas propuestas de formación de profesores, de otras épocas y de otros países, y de compartir inquietudes en acaloradas discusiones acerca del contenido y significado que debía tener la experiencia práctica para los futuros maestros. Desde entonces, ahora lo sé, surgió el interés por conocer en profundidad cómo se aprende el oficio de maestro y, más adelante, me hice el propósito de investigar al respecto.

Cuando inicié este estudio, en noviembre del año 2000, contexto y tiempo estaban atravesados por la puesta en marcha de esa reforma largamente esperada, cuya propuesta curricular ponía el acento en la formación para la docencia y la práctica reflexiva.⁹ Los estudiantes normalistas que observé -Aldo y Juan- pertenecían a la primera generación formada con el entonces nuevo plan de estudios y cumplían una estancia prolongada de trabajo docente en escuelas primarias de la región, involucrados como maestros en ciernes pero ya con fuertes responsabilidades docentes.¹⁰ La temporalidad del trabajo de campo se definió, en parte, por esta condición curricular y permitió la reconstrucción de trayectorias de práctica que abarcaban todo un ciclo escolar.

Muchas de las decisiones metodológicas que tomé y seguramente la naturaleza de los hallazgos, se insertan en ese contexto de reforma y sus avatares. La etnografía, como dice Clifford Geertz, es asunto de lugar.

8 El plan de estudios al que me refiero incluye un área de *Acercamiento a la práctica escolar* con seis programas de estudio, de los cuales coordiné cuatro: *Escuela y contexto social*, *Iniciación al trabajo escolar* y *Observación y práctica docente I y II* (SEP, 1997).

9 En congruencia con esa orientación, en el último año de la carrera -séptimo y octavo semestres- los estudiantes realizan una *Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo* complementada con un *Seminario de análisis del trabajo docente*, con el propósito de que asuman la responsabilidad de la enseñanza en un grupo de alumnos de educación primaria y analicen sistemáticamente los resultados de su trabajo. Esta práctica se realiza bajo la guía y orientación de un maestro experimentado que funge como tutor en el aula; además del acompañamiento de un asesor de la escuela normal que orienta la reflexión sobre la práctica (SEP, 1997: 69).

10 Las responsabilidades de los estudiantes están centradas en la enseñanza del conjunto de asignaturas de educación primaria de un grado determinado, pero también incluyen las múltiples actividades asociadas al trabajo docente que los maestros realizan en las escuelas (SEP, 2000: 3-31).

No puede evitarse. Sin embargo, quiero precisar que nunca tuve el propósito de hacer una evaluación de los resultados del plan de estudios, del desempeño de estudiantes y tutores en las aulas o de la gestión académica de los asesores de la escuela normal. Mi interés, centrado en reconstruir la trayectoria y vicisitudes de los estudiantes en las aulas, siempre fue el de comprender mejor el complejo recorrido de convertirse en profesor o profesora en la escuela cotidiana.

Referentes teóricos básicos

El andamiaje teórico está nutrido de perspectivas y nociones acuñadas por autoras y autores dedicados a escudriñar “el hueso y la piel del hombre”, el hacer cultural y el sentido de la vida social. Estudiar el proceso de apropiación de la cultura escolar ciertamente implicó articular diversas miradas teóricas concernientes a la relación de los sujetos con la institución, el significado de los procesos escolares y el carácter político de la escolaridad.

Un referente básico, crucial sin duda, está representado por una determinada concepción de la institución escolar. Coincido con la noción de escuela que proponen Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell (1983), como construcción social conformada por diversos procesos -reproducción, apropiación, transformación, entre otros- que tienen un sedimento histórico y una expresión heterogénea. En la dimensión cotidiana, estos procesos se encuentran imbricados y conforman una trama de significados que suele pasar inadvertida para los mismos sujetos; no obstante, en esa trama invisible para la mirada común se asienta la conservación de la escuela y su horizonte de cambio posible.¹¹ Desde esta perspectiva, la escuela cotidiana es un *concreto real* donde la normatividad y el control estatal

11 Con este referente, en una investigación etnográfica anterior, documenté y analicé el proceso de trabajo conjunto entre padres y maestros en una escuela primaria de Ciudad de México. Este proceso pasa desapercibido para las autoridades educativas y aún para los mismos maestros; a pesar de las exigencias que implica la relación con los padres de familia, ésta no se considera parte del trabajo docente (Galván, 1998).

están presentes, pero no determinan del todo la interacción de los sujetos y el sentido de sus prácticas.¹²

Coincido también con la visión de la escuela como espacio ecológico de cruce de culturas, que sostiene Ángel Pérez Gómez (1998). La encrucijada de culturas condiciona el significado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, impregnándolos de contenidos propios de las disciplinas científicas, filosóficas y artísticas; de orientaciones y tendencias del desarrollo curricular; de tradiciones y códigos que rigen la vida académica; de valores que provienen del contexto social y de contradicciones inherentes a la experiencia vital de los individuos y la convivencia entre ellos.¹³ De ese modo, en la vida escolar se expresa una serie de tensiones, aperturas, restricciones y contrastes propios de la *transacción simbólica* cultural que tiene lugar en las situaciones más diversas e inadvertidas del mundo escolar.¹⁴

En esta línea, se comprende que la cultura escolar -concepto clave en este trabajo- tiene un carácter contingente e histórico y está en constante transformación. Los sujetos la reproducen, la reinterpretan, la resignifican, le dan contenido y sentido en la interacción cotidiana, en un inacabable acto de creación no exento de intereses y negociaciones. La producción cultural material y simbólica no es neutra y, por lo tanto, la urdimbre cultural que tejen y destejen los sujetos tiene un claro carácter político. Los métodos de clase, las normas y reglas explícitas o tácitas, los modos de gestión, los mitos y valores, las formas de participación escolar, las expectativas

12 Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell (1983:198) señalan que en la vida cotidiana escolar la relación estado y clases subalternas está mediada por diversos procesos sociales, tales como "la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros".

13 En *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (1998), el autor ofrece un análisis detallado del contenido y significado de las culturas que conviven en la escuela: crítica, social, institucional, experiencial y académica.

14 En cierta coincidencia con este planteamiento, Etelvina Sandoval (2000: 20-25) también advierte, en su estudio sobre la escuela secundaria, que ésta es un espacio de interculturalidad donde confluyen diversos significados e intereses respecto a la escolaridad; concepciones, usos y tradiciones, así como saberes y prácticas docentes construidos históricamente.

y los procesos de toma de decisiones, están impregnados de relaciones de poder. Así, la rica y espesa tela de araña de significados y expectativas por la que transita cada sujeto en formación lejos de ser unívoca, abre y restringe el horizonte de los sujetos, potencia y limita la comunicación entre ellos, permite y bloquea posibilidades de creación y desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje (Pérez Gómez, 1998: 17, 162).

Entender la cultura escolar como delicado espacio de confrontación dialéctica, remite a una línea de análisis donde el futuro docente se concibe como sujeto que siempre tiene un margen de libertad para expresar la resistencia, la diversidad y la discrepancia respecto al orden establecido. La relación del maestro con su trabajo no está sobredeterminada por marcos estructurales y dominantes, más bien constituye un “intervalo de largo recorrido” marcado por formas diversificadas y hasta contradictorias de actuar y de pensar en educación. En todo caso, representa una relación histórica donde el docente enfrenta la presión de la estructura escolar a la vez que construye su propia autonomía (Pérez Gómez, 1998: 164-166).

La trama cultural, subyacente y poderosa, otorga sentido y validez a los intercambios, las representaciones del mundo y el quehacer de los docentes; además, sustenta una conciencia de colectividad derivada de un código simbólico compartido que los maestros reinterpretan y transforman permanente e imperceptiblemente en el mundo escolar. De esta manera, la cultura escolar, construcción histórica de significados compartidos, tiene sentido en contextos específicos, articula las acciones en el oficio de enseñar y determina su impacto en la identidad de la escuela.¹⁵

15 Al respecto, Etelvina Sandoval (2000: 20) destaca que los significados compartidos en torno al conocimiento que se debe transmitir, la forma de hacerlo, las normas que se privilegian y el papel que se les confiere a los distintos participantes en la escuela, son rasgos predominantes de la cultura escolar.

La elaboración sobre la vida cotidiana y su historicidad,¹⁶ planteada por Ágnes Heller (1985, 1987), enriquece el bagaje teórico con la noción de *sujeto particular* que tiene una relación activa con la institución y, a través de ella, aprende a usar las cosas, los sistemas de expectativas, las orientaciones culturales y los códigos del *pequeño mundo*¹⁷ en que vive.

En la visión helleriana, el sujeto adquiere elementos y capacidades para mantener la *relativa continuidad* de las instituciones y una orientación *casi adaptativa* hacia el mundo dado, ya constituido; pero también, en la vida cotidiana, genera *nuevas categorías* que *descomponen* esa adaptación y crean la posibilidad de trascender la reproducción social. En este sentido, el sujeto está en tensión y maduración constantes para conservar su mundo concreto -y conservarse a sí mismo- a la vez que activa el movimiento y su transformación. Al desarrollar los *modos necesarios y posibles* para conformar su ámbito cotidiano, el sujeto se apropia de la socialidad de una época y una formación social determinadas.

Apropiarse del mundo y de las instituciones concretas es una lucha cotidiana y nunca acabada; el sujeto pone a prueba su capacidad de sobrevivencia toda la vida. El cambio de ambiente y de lugar de trabajo, la emergencia de nuevas tareas, la adquisición de nuevas costumbres y la exigencia de comportamientos sociales paralelos y alternativos, por ejemplo, representan momentos cotidianos donde el particular enfrenta la *dureza del mundo*. Este enfrentamiento conlleva una doble exigencia: el *aprendizaje* permanente de reglas del juego y de sistemas de usos y la *transmisión* de esas reglas y usos a otros; por eso la apropiación del particular expresa también *su educar*, su singular modo de objetivarse a sí mismo y de objetivar la institución (Heller, 1987).

16 Para Ágnes Heller (1987:20- 25), la vida cotidiana hace de mediadora hacia lo no cotidiano y es la escuela preparatoria para ello. Tiene una historia en un doble sentido: es un *espejo* de las grandes revoluciones sociales, y contiene el *fermento secreto* de los cambios que se expresan a nivel macroscópico.

17 El *pequeño mundo* es el ámbito cotidiano del sujeto, constituido de "comunidades, integraciones preformadas y, ante todo, de sistemas de usos establecidos, con sus cosas, instituciones, sus juicios y prejuicios, con su contenido afectivo y su tensión emotiva, su educación, con su técnica, su usabilidad, etcétera" (Heller, 1987: 97).

Desde esta perspectiva, la apropiación de la cultura escolar se vislumbró como un proceso diferenciado y contradictorio. No todos los estudiantes de magisterio aprenden a usar las cosas de la institución -normas, códigos, orientaciones y disposiciones escolares- en igual medida, ni les otorgan la misma importancia, ni adquieren las mismas capacidades para moverse en un mundo que tiene condiciones concretas, exigencias y problemas cambiantes; las motivaciones, los intereses y las razones de cada aprendiz frente a específicas situaciones escolares, definen en gran parte el contenido y significado de las adquisiciones, las formas de actividad en el aula y el particular uso de normas, reglas tácitas y códigos de la escuela.

Lejos de ser unidireccional, este proceso articula diversos sentidos que apuntan hacia direcciones aparentemente opuestas: la conservación del mundo escolar ya constituido, la redefinición de situaciones pedagógicas largamente establecidas y la transformación de usos y prácticas de gestión. Ciertamente, la apropiación de la cultura escolar implica dilemas donde los aprendices enfrentan la “presión” institucional poniendo en juego recursos y saberes que a veces tienden a mantener y otras a trastocar prácticas, disposiciones y significados relacionados con la enseñanza. Juego que, en última instancia, va definiendo el lugar de los estudiantes en la escuela y su aporte en la construcción de la cultura escolar.

En este sentido, momentos y contexto de las prácticas de enseñanza constituyen el ámbito cotidiano de formación docente donde los estudiantes de magisterio, como sujetos particulares, adquieren y manifiestan *capacidades* de adaptación y de aprendizaje, de búsqueda y respuesta inédita a las exigencias de la institución y sus tendencias. Estas capacidades se expresan en decisiones y acciones concretas, se *exteriorizan*, se integran a la vida cotidiana, y así pasan a formar parte del devenir histórico de la escuela.¹⁸ El despliegue de ellas es un acto de creación; los estudiantes

18 Para Ágnes Heller (1987: 32-33) el sujeto particular se realiza como *hombre entero* cuando deviene exterior, cuando sus *capacidades exteriorizadas* comienzan a vivir con independencia y se introducen en la corriente del desarrollo histórico; así se vincula con la genericidad, con las integraciones, las cosas y las instituciones, las formas y objetivaciones, las normas y aspiraciones que han encarnado la conciencia del género humano, la esencia humana.

actualizan experiencias previas y saberes¹⁹ para estar en el mundo de la escuela a su manera, desde su singularidad; así se apropian de la escuela y participan, aún sin saberlo, de su desarrollo histórico y cambio permanentes.

En la última fase del estudio, el pensamiento de María Zambrano (2007: 118) sobre la vocación del maestro me aportó un referente filosófico imprescindible para comprender la dimensión mediadora del oficio de enseñar. La mediación del maestro en el aula tiene muchos matices: media entre el saber y el no saber todavía, el encierro y la libertad, el individuo y la sociedad; entre el amor y el temor, la razón y el sentimiento, el germen y el llegar a ser; media sobre todo entre la vida y el crecimiento de un individuo, su integración como persona. La vocación es mediadora porque el maestro sale de sus propios confines y va más allá, trasciende para entregar la posibilidad de otro modo de vida, en el ser y hacer de su oficio.

A la luz de este faro pude leer las trayectorias de práctica de los estudiantes con otra mirada y dar cuenta de las razones, los motivos y los sentimientos, aún confusos, que animaron sus acciones en el aula; de aquello que podría llamar el componente vital o emocional del proceso de apropiación de la cultura escolar.²⁰ ¿Qué voz sostuvo a estos estudiantes en el aula? ¿Qué voz los llevó a desafiar en ocasiones el orden establecido de la escuela? Pregunté al dejarme tocar por los argumentos de la autora sobre la esencia humana de la vocación, tan negada o despreciada por posiciones racionalistas.²¹

Para María Zambrano, (2007: 107-109) la vocación del maestro -como todas las vocaciones- conjuga dos movimientos opuestos en apariencia.

19 Utilizo la noción de saber en el sentido que le da Nieves Blanco (2006: 161), como conocimiento que "se adquiere sin esfuerzo y a veces sin conciencia, está ligado a la experiencia, a lo vivido, a lo contingente".

20 En esta mirada contribuyeron también los trabajos de Max van Manen (1998) y Christopher Day (2006).

21 En el artículo *La vocación del maestro*, María Zambrano (2007: 101-109) ofrece una disertación sobre la dificultad de la filosofía moderna, inaugurada por Descartes, para hacer visible "el hecho humano, humanísimo de la vocación".

Un adentramiento del sujeto cuando escucha la llamada, la voz que pide entrega, dedicación, tiempo y trascendencia; y un volcarse del sujeto cuando la acoge, cuando sigue la llamada y se manifiesta expansiva y generosamente en presencia y palabra. La esencia de la vocación es su ineludibilidad; puede ser que la persona no sepa que la tiene, pero no puede siquiera querer librarse de ella, a menos que pague el alto precio de quedar progresivamente desustanciada.

La idea de la vocación del maestro como una “ofrenda de lo que se hace y de lo que se es”, además de bella, me pareció muy estimulante y llevó a suponer que los estudiantes, durante las prácticas, ofrecen y buscan algo más que estrategias pedagógicas, aportan su historia vital, sus preguntas y sus saberes para que los alumnos y ellos mismos crezcan siendo. Recorren, en palabras de la autora, un *camino de tiempo* para descubrir, preguntar y dialogar consigo mismo y con los otros, sobre el sentido de la vida en las aulas y de la profesión docente.

Aportes y vetas en el campo

La revisión de la literatura sobre el tema, ejercicio necesario en toda investigación, ha representado una aventura intelectual que inicié cuando cursaba los estudios de doctorado en la Universidad de Málaga (1999-2000) y no abandoné nunca durante el curso del estudio. Descubrí un campo rico en hallazgos y vetas por explorar; un acervo de nociones, ideas y caminos de indagación que permitieron avanzar en el análisis de los contenidos y significados del proceso de apropiación de la cultura escolar.

La mayoría de los estudios, centrados en el proceso de socialización que envuelve a los aprendices de maestro cuando incursionan en el terreno escolar, exploraron un territorio desconocido hasta entonces y pusieron cimientos sólidos para comprender los mecanismos ocultos de reproducción de la cultura escolar y la fuerza conservadora que

conlleva.²² La dimensión ética y política de los procesos de formación de maestros se puso así de manifiesto y quedó como legado teórico para la investigación futura.

Algunos de estos trabajos tuvieron una influencia determinante en los propósitos y orientación de este estudio. Un trabajo pionero de José Contreras (1987) tuvo fuerte impacto por el debate explícito con la perspectiva funcionalista de la socialización de profesores como ajuste mecánico a la institución, que supone la pasividad de los sujetos y la homogeneidad de la escuela básica. En contraparte, el autor propuso una visión sistémica y dialéctica de la experiencia práctica para dar cuenta de la complejidad del contexto y las condiciones cambiantes de la institución, de las múltiples influencias que reciben los aprendices y de sus respuestas diferenciadas frente a las presiones y exigencias generadas en la dinámica escolar.

¿Qué ocurre realmente *durante* las prácticas? Fue una pregunta clave que retomé como guía metodológica en la indagación de campo y el análisis de los eventos observados. Ampliar el horizonte más allá de lo conocido, anticipó el autor, puede llevar a conclusiones inesperadas de lo que hasta ahora hemos podido ver; abriendo así una brecha que habrían de seguir estudios futuros. Brecha que, por cierto, recorrí con convicción y asombro.

El análisis que propongo de la apropiación de la cultura escolar por los estudiantes de magisterio, recupera algunas categorías acuñadas por Colin Lacey (1977) y que José Contreras destaca en su trabajo. En primer lugar, la noción de *actor individual* que está en la intersección entre su biografía y la situación social, presionado

22 Entre estos estudios destacan los de Colin Lacey (1977), Kenneth Zeichner (1985, 1987), Kenneth Zeichner y Jennifer Gore (1990), José Contreras (1987), Ángel Pérez Gómez (1987, 1996, 1999), Sharon Feiman-Nemser y Margret Buchmann (1988, 1989), Nieves Blanco (1994, 1999), Wayne Hoy y Anita Woolfolk (1990), Judith Little (1990), Javier Barquín (1991), Félix Angulo (1994, 1999), Francisco Imbernón (1994), Javier Barquín, Nieves Blanco y Pilar Sepúlveda (2002), Pilar Sepúlveda (1994, 1996, 2000a, 2000b).

por la institución pero con cierta libertad para cambiar circunstancias y situaciones, ayudó a reconocer en mi estudio el margen de movimiento de los aprendices en la escuela.

En segundo lugar, el concepto de *redefinición estratégica*²³ de situaciones escolares, por individuos que supuestamente no tienen poder para hacerlo pero logran introducir algún tipo de cambio, fue importante para concebir el relativo poder que los estudiantes tienen y ejercen en determinados momentos. Y en tercer lugar, la idea de la *interacción entre las intenciones individuales y las restricciones institucionales*, donde lo importante no es cómo los sujetos se ajustan, sino cómo aprenden a idear sistemas de pensamiento y actuación para “navegar” -con riesgos mínimos- en ambientes que no necesariamente aceptan, permitió advertir que los estudiantes normalistas en muchas ocasiones se acomodan a la lógica escolar para evitar fricciones y censuras y no, como la mirada común indica, por su tendencia al mimetismo y la imitación.

La producción y comentarios personales de Ángel Pérez Gómez (1983, 1987, 1996, 1999) también han nutrido de manera especial el bagaje teórico y metodológico de esta investigación. En particular, los resultados de un estudio múltiple de caso realizado en Andalucía,²⁴ sobre estudiantes de magisterio en prácticas, fueron sumamente sugerentes para identificar y analizar las fuerzas y factores que intervienen en la apropiación de la cultura escolar, como proceso alterno al de socialización.²⁵

23 Colin Lacey (1977) señala tres estrategias sociales con las que los individuos se relacionan con la institución: conformidad estratégica, ajuste interiorizado y redefinición estratégica. Esta última es una clara estrategia de resistencia a las presiones de ajuste.

24 El estudio múltiple de caso se llevó a cabo entre 1991 y 1994 en ocho provincias andaluzas donde se imparten programas de formación del profesorado, en el marco del proyecto *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial de las Escuelas Universitarias de formación del profesorado en Andalucía*, desarrollado por el grupo de investigación HUM 0311 de la Universidad de Málaga (Informe número 7, s/f).

25 En el estudio aludido, Ángel Pérez Gómez (1996) analiza las fuerzas y factores de socialización: la presión de la cultura escolar, la dependencia e inseguridad del estudiante, la carencia de alternativas teóricas y pedagógicas, el poder evaluador del tutor y la precaria intervención del supervisor de prácticas. Estos factores fueron señalados también por Kenneth Zeichner (1985) y José Contreras (1987).

El seguimiento sistemático de la práctica de dos estudiantes mexicanos recogió la idea de reconstruir su trayectoria para conocer problemas y vicisitudes de su andar por las aulas. Las diversas experiencias, los variados intercambios y las situaciones cambiantes que enfrentan los estudiantes, pudieron ser revelados sólo a partir de una estrategia de largo aliento que, en el campo y en el análisis, recuperara la voz de los aprendices -manifiesta en palabras, decisiones y acciones- para mostrar las contradicciones y dilemas de su camino para convertirse en profesores.

Los trabajos del autor, sin duda alguna, representan un aporte al conocimiento de la socialización en la cultura escolar y su definición como forma legítima de aprendizaje del oficio de enseñar. Desmontar esta legitimación, que fomenta la reproducción y el conservadurismo escolar, ha sido una constante de su labor académica; y ha dejado huella en este estudio.²⁶ En mi experiencia, el interés de investigación siempre estuvo enlazado a un interés educativo, y me llevó a elaborar e impartir distintos programas de formación para los asesores y asesoras de práctica, en distintas escuelas normales de mi país.

Por otra parte, algunos planteamientos de Nieves Blanco (1999) sustentaron una parte de la búsqueda y la postura crítica en este estudio ¿Cómo se puede ayudar a los futuros docentes a ser reflexivos?, pregunta la autora, y con ello señala un determinado sentido de la investigación sobre la formación de profesores y profesoras.

En mi trabajo, avalo plenamente su preocupación por buscar salidas a la orientación reproductora que puede tener el practicum y retomo el análisis sobre los obstáculos que pueden limitar los alcances trasformativos de las prácticas de enseñanza, en los términos que ella plantea: la tendencia a analizar la práctica ajena y no la propia; el hábito de centrarse en cuestiones

26 Los trabajos de Ángel Pérez Gómez aquí citados, en especial *La socialización profesional de los futuros docentes en Andalucía* (1996) fueron un referente importante en las discusiones y propuestas planteadas en la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, para mejorar las condiciones laborales y la formación profesional del profesorado.

técnicas olvidando el contexto institucional, los propósitos educativos y el sentido ético de la docencia; y el ejercicio reflexivo como actividad individual y no colectiva, que fomenta el aislamiento en la profesión docente.

En seguimiento al ánimo propositivo de la autora, y con base en los hallazgos de esta investigación, me propuse elaborar algunos planteamientos para mejorar los procesos de formación de maestros. En la propuesta, acuerdo con su postura de romper el llamado *enfoque técnico* de las prácticas de enseñanza, reconociendo la responsabilidad pedagógica y ética que los aprendices de maestro deben asumir en el aula.²⁷

Los trabajos de Félix Angulo (1994, 1999) sobre la supervisión de las prácticas de enseñanza, aportaron un ingrediente indispensable para comprender la complejidad de las relaciones entre los principales actores: tutor, estudiante y asesor. Desde su perspectiva, estas relaciones suponen posiciones y expectativas encontradas respecto al papel de los estudiantes en el aula, que pueden llevar a un “inevitable desencuentro” entre ellos. Lejos de la neutralidad, sus intercambios están impregnados de un fuerte antagonismo.

Concebí así la organización y el desarrollo de las prácticas como un proceso impregnado de diversos y encontrados intereses que, sin conciliación, conforman un contexto impredecible y riesgoso para los aprendices. De manera abierta o velada, las prioridades del trabajo docente, tanto como el papel de los estudiantes en las aulas, se definen en permanentes negociaciones que imprimen tensión y conflicto al aprendizaje del oficio de enseñar. Procuré además el *enfoque crítico*²⁸ que propone el autor para la supervisión de las prácticas, en la mirada analítica sobre las relaciones de

27 Nieves Blanco (1999) distingue el enfoque técnico, donde la práctica es aplicación de la teoría, de aquel que sostiene la imbricación entre ambas. Este último supone la formación de profesionales de la enseñanza con responsabilidad moral, ética y política en su trabajo.

28 El enfoque crítico de la supervisión, según Félix Angulo (1999: 591) parte de una profunda confianza en la capacidad de los docentes para cambiar el estatus escolar, desarrollar conciencia social y mostrar autonomía moral; y supone un supervisor comprometido en el examen de sus propias actuaciones. Promueve, además, el pensamiento reflexivo en los estudiantes de magisterio para descubrir las concepciones y contradicciones que subyacen en su práctica docente.

tutoría, con el fin de detectar las acciones tendientes a modificar el *status quo* escolar y las contradicciones que subyacen en la experiencia docente de los estudiantes de magisterio.

Los trabajos de Pilar Sepúlveda (2000a, 2000b, 2005) en esta línea de investigación resultan significativos por diversas razones. Al conjugar la indagación estadística y el estudio de caso para explicar el proceso de supervisión, la autora demuestra que mientras la aproximación cuantitativa detecta una *visión técnica* de las prácticas en los tutores y supervisores, el estudio cualitativo logra captar matices en la perspectiva de una estudiante, una profesora y un supervisor, además de una orientación reflexiva y crítica en su labor conjunta, alejada de la reproducción que anunció el estudio estadístico.²⁹ Es decir, la maniobra metodológica sugiere la importancia de contrastar diferentes ópticas de investigación en el abordaje de las relaciones de tutoría, para mostrar la divergencia y contradicción de perspectivas acerca de las prácticas, negadas por algunas posturas teóricas.

Por otra parte, al advertir que el profesorado involucrado en las prácticas de enseñanza -supervisores y tutores- transita un proceso de desarrollo profesional que implica reflexión sobre su quehacer, revisión de su bagaje teórico y, por tanto, reconstrucción de concepciones y prácticas docentes, Pilar Sepúlveda (2005) sugiere la apertura de una línea de investigación relacionada con el impacto de las prácticas en el trabajo docente del profesorado.³⁰ Al respecto, las preguntas que ella formula fueron claves para explorar las resonancias de las prácticas de los aprendices en las escuelas de este estudio: ¿Qué incidencias tiene el *practicum* en el profesorado? ¿Qué les aporta? ¿Cuál es su potencial?

29 Los estudios estadístico y de caso se realizaron en el marco del proyecto de investigación *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial de las Escuelas Universitarias de formación del profesorado en Andalucía*, elaborado por el grupo HUM 0311 de la Universidad de Málaga, España.

30 Véase el trabajo de Remedios Beltrán y Pilar Sepúlveda (1998) *Posibilidades y límites de la práctica supervisora en la formación inicial del profesorado*, donde se anticipa esta idea.

Al delinear estrategias para favorecer la construcción del conocimiento profesional en los estudiantes de magisterio -destacan el diálogo reflexivo, los seminarios de análisis de la práctica, y la asesoría sistemática, planificada y personalizada durante la estancia de los aprendices en las aulas-, la autora apuesta por la dimensión propositiva que debe tener toda investigación educativa.³¹ En este sentido, coincide en su propuesta de convertir a las escuelas en centros de desarrollo profesional abiertos al trabajo cooperativo de tutores, estudiantes y asesores para estudiar los problemas reales del aula y promover la reflexión permanente de los resultados de la enseñanza (Sepúlveda, 2005).

Algunos trabajos realizados en la Universidad de Wisconsin constituyen también un referente importante para examinar orientaciones, bases y sentidos ocultos de los programas de prácticas en la formación inicial de profesores y profesoras. Kenneth Zeichner y Daniel Liston (1999: 523-525) conciben estos programas como un *continuum* de alternativas que se van construyendo en un contexto escolar siempre incierto, donde entran en relación los contenidos y la visión del conocimiento que se plasman en el currículum, las concepciones y los intereses de los estudiantes, la perspectiva de los formadores y los límites y posibilidades que ofrece el entorno institucional. De este modo, proponen el análisis de los alcances formativos de las prácticas de enseñanza, desde una perspectiva global que considere los componentes curriculares, la estructura y orientación del programa de prácticas, las condiciones laborales del profesorado y las fuerzas ideológicas existentes en las instituciones formadoras, que muchas veces trabajan en contra de las aspiraciones e intenciones académicas formales.

Por su parte, Marilyn Cochran-Smith (1999) pregunta por las concepciones de poder, de conocimiento válido y de lenguaje de la enseñanza que están

31 Otros autores dedicados al estudio del *practicum* en España, también se han encargado de hacer propuestas concretas para mejorar el proceso de formación de profesores en las escuelas, por ejemplo, Miguel Ángel Zabalza (1998, 2006) y Carlos Marcelo García (1995, 1998).

implícitos en los programas de prácticas.³² En su opinión, las imágenes y los mensajes ocultos que sobre estos asuntos se transmiten a los estudiantes de magisterio pueden estar entre las influencias informales más poderosas en su formación; además de que imprimen su verdadero carácter a las relaciones que se establecen entre las instituciones formadoras y las escuelas de prácticas.

La autora advierte que estas relaciones pueden ser de *consonancia*, de *disonancia crítica* y de *resonancia colaboradora*, de acuerdo a la visión de la escuela y de los mentores que los programas de práctica realmente promueven en los futuros maestros y maestras. La primera relación niega la capacidad del profesorado para plantearse problemas, generar teorías, cuestionar el currículo y desafiar la organización escolar; y sostiene la necesidad de que este colectivo adquiriera el lenguaje de los formadores universitarios para desarrollar un trabajo eficaz. La segunda parte de una crítica radical a la escuela y promueve el cuestionamiento a ultranza del trabajo de los mentores; de esta forma, los programas transmiten mensajes confusos acerca del potencial del profesorado para revisar su propia práctica y transformar la escuela. Y la tercera relación reconoce que la escuela puede ser un contexto de formación adecuado, con profesores experimentados que generan oportunidades de aprendizaje y compromiso en los aprendices (Cochran-Smith, 1999: 534-542).

El aporte de los autores y la autora mencionados se refiere al interesante planteamiento metodológico para el análisis de los programas de prácticas en la formación inicial. Así, el currículum puesto en acción, las fuerzas institucionales que impactan la organización de las prácticas y los mensajes -abiertos u ocultos- sobre la enseñanza y las posibilidades de los maestros y maestras en las aulas, fueron referentes sustantivos para analizar los contenidos y significados de la experiencia de los estudiantes de magisterios en el contexto de la presente investigación.

32 En su trabajo, la autora toma de referencia varios programas de prácticas, entre los que destacan el de la Universidad de Virginia, de Knox College, de Utha, de Wisconsin, de Pennsylvania, de Rochester y de Houston, entre otros.

En general, como ya expresé, los estudios revisados constituyeron un sólido andamio para avanzar en el análisis del proceso de apropiación de la cultura escolar en el ámbito de escuelas mexicanas; mi estudio es tributario de la producción antecedente y reconozco, sin duda alguna, la herencia intelectual y vital que lo hizo posible.

En el siguiente capítulo se presenta la *Historia de Aldo y once niñas y niños repetidores* y la *Historia de Juan y el parteaguas del aula*. Éstas constituyen el referente empírico a partir del cual se analiza el proceso de apropiación de la cultura escolar; y conllevan una lectura de los hechos comprometida con las nociones teóricas que sustentan el estudio. La narración etnográfica de las trayectorias de práctica pretende fijar un discurso social relacionado con la experiencia de aprender a ser profesor, de tal manera que pueda ser consultado y examinado por otras miradas interesadas en discernir los significados ocultos de este proceso; deseosas de rescatar actos, palabras e intenciones de lo pasajero y inasible que puede tener la vida social.

2. SER ESTUDIANTE Y PROFESOR

Historias de la práctica

*La esencia de la vocación
y su manifestación igualmente es
la ineludibilidad*

María Zambrano

Narrar una historia siempre tiene una intención o varias. En este caso, quiero mostrar la gama de situaciones, las circunstancias cambiantes, los retos diversos que enfrentan dos estudiantes normalistas, Aldo y Juan, durante un largo periodo de prácticas. Mostrar el complejo trayecto de estudiante a profesor, rico en experiencias y dilemas, en vicisitudes y tropiezos; el tránsito pleno de contradicciones que confronta a los aprendices, los lleva por rumbos inesperados y, en no pocas ocasiones, los hace dudar de su decisión de ser maestros y de su competencia para la docencia.

La práctica es un crisol donde se forja la vocación de maestro. Vocación en el sentido que le da María Zambrano (2007), como una ofrenda de lo que se hace y de lo que se es, donde la persona se juega toda entera para seguir esa llamada ineludible que la conduce a su destino. Aldo y Juan no querían ser profesores, y sin embargo, circunstancias y condiciones los llevaron por la senda del magisterio; en las aulas, como estudiantes, encontraron una pasión y un sentido a su quehacer. Pasión por el aprendizaje de los niños y las niñas, por verlos crecer “como plantitas de maíz”, por conocer sus problemas y apoyarlos para salir adelante. También, es cierto, encontraron “vicios y excesos” de la escuela, pero en vez de atraparlos, los incentivaron a buscar formas distintas de hacer las cosas, de ser maestro.

En las historias de su práctica vemos momentos de duda, de vacilación, de equivocación, que vivieron como todo maestro en ciernes; pero también vemos compromiso y entrega en su labor de enseñantes y una especie de

confianza en sus propios recursos para enfrentar situaciones difíciles del aula. La escuela representó un “pequeño mundo” donde los estudiantes, en constante maduración, se convirtieron en profesores usando, creando y recreando la cultura escolar.

¿Cómo llegaron Aldo y Juan a la profesión?

Elegir la profesión docente implicó para ambos estudiantes tomar una decisión sobre un proyecto de vida. Diversos factores se conjugaron y, en un momento dado, indicaron su ingreso a la escuela normal: tenían progenitores maestros, experiencias previas vinculadas a la docencia y un gran reconocimiento por la profesión. También enfrentaban carencias económicas que impedían el estudio de una carrera más costosa y problemas personales que requerían solución con perspectiva de futuro. Los motivos y razones que los llevaron al magisterio son comunes, no difieren de los que han encontrado otros estudios sobre la elección profesional de estudiantes normalistas, con la salvedad, quizá, de que Aldo y Juan tenían otros sueños alejados de la docencia.³³

Aldo quería ser biólogo marino y navegar por las costas mexicanas y del mundo. Juan aspiraba a ser abogado y litigar en los tribunales. Consideraban que la docencia era un trabajo poco reconocido y mal pagado; no aborrecían la profesión, al contrario, ambos manifestaban sentir respeto por ella, pero sabían que el magisterio era un arduo camino no siempre bien retribuido.

Aldo:

Yo quería ser oceanógrafo o biólogo marino, pero las condiciones económicas en mi familia no me lo permitieron; además, me casé y nació mi hija. Mis sueños se vinieron abajo. Hubiera estado padre (estupendo) conocer a todos los animales del mar...¡Y me pagarían por eso! (E2-Reg.26)

33 En un estudio reciente, Luz Jiménez y Felipe Perales (2007: 29-39) encontraron que las motivaciones más importantes entre estudiantes mexicanos para elegir la profesión docente son: convivir y disfrutar el trabajo con los niños, identificaciones tempranas con la docencia, disposiciones y contextos familiares, vocación de servir, urgencia económica y necesidad o circunstancias vitales.

Juan:

¡Yo siempre quise ser abogado! Tengo habilidad para hablar; en la escuela primaria siempre pasaba yo a declamar. Creo que hubiera sido un buen abogado y ganado muy bien; en el magisterio siempre hay problemas para conseguir una plaza de base y el pago, ni se diga.... Quería estudiar Derecho, ser universitario.... (E1-Reg. 29)

No querían ser maestros, pero en su ámbito vital se encontraba el germen de ese destino profesional. El contexto familiar fue determinante; ambos crecieron en un ambiente magisterial que abrió el camino hacia la docencia.³⁴ El padre de Aldo fue maestro rural y después de una larga trayectoria por escuelas de educación básica, llegó a laborar en una escuela normal de la ciudad capital, donde era muy reconocido. Aldo admiraba la entrega de su padre, lo había visto trabajar duro toda su vida y consideraba que, frente a ese perdurable esfuerzo, él no era consistente.

¡La docencia no es lo mío! Es una profesión que respeto. Siento aprecio por la carrera y le pongo corazón, pero también quiero hacer otras cosas ¡No tengo esa pasión por la docencia como mi padre! (E2-Reg. 26).

La madre de Juan era profesora de educación primaria, también reconocida y apreciada en el medio. Ella lo introdujo muy temprano al ambiente del aula, cuando era niño, y aún antes de nacer, de tal forma que él aceptaba con orgullo esa raíz escolar.

¡Yo me gesté en las aulas! Mi mamá estaba embarazada de mí y así iba a dar clase. Siempre reconoceré mi origen: ¡Me gesté en las aulas! Luego crecí en ellas, porque cuando era niño siempre me llevaba con ella... (E1-Reg. 29)

Al llegar el momento de decidir la carrera, la intervención de los progenitores de ambos fue crucial. Aldo se casó cuando cursaba los estudios de bachillerato

34 Emilio Tenti (2005: 67) señala la probabilidad de que la influencia del contexto familiar sea determinante en la constitución de la llamada vocación magisterial, una forma de aprender la profesión de manera privada, extremadamente poderosa porque reviste un carácter natural (cit. por Jiménez y Perales, 2007: 36).

y esperaba su primer hijo; se encontró frente al dilema de abandonar del todo los estudios o seguir la carrera de maestro que, frente a otras opciones, suponía contar con una beca para hacer el servicio social y una plaza de trabajo al concluir los estudios.³⁵ Su padre lo animó y le hizo ver una salida a su situación económica:

Presenta examen en la escuela normal. Prepárate bien para que pronto tengas una plaza y puedas mantener a tu familia. (E2-Reg. 26)

En el umbral de elección de la carrera, Juan también pasaba una época difícil. La ausencia de su padre desde que nació le pesaba como nunca; y se había convertido en un joven rebelde. Entonces la intervención de su madre fue tesonera y firme; estaba a punto de jubilarse y quería que su hijo ocupara su plaza, para que ese “patrimonio” no se perdiera.³⁶ Le pidió estudiar en la escuela normal y argumentó sobre la nobleza de la profesión, la satisfacción de ver aprender a los niños y la posibilidad de conseguir un puesto en una escuela de la capital. Juan se resistía porque -además de su interés por la abogacía- no quería verse algún día lidiando con el sindicato del gremio; había visto a su madre batallar mucho para conseguir su plaza definitiva y la regularidad de su correspondiente salario, frente a la negligencia de los líderes sindicales. Además, no estaba dispuesto a que le dijeran qué y cómo enseñar, a seguir las prescripciones de la Secretaría de Educación Pública en el aula, que él suponía alejadas de la realidad.

35 Veracruz es uno de los pocos estados de la República Mexicana donde los egresados de las escuelas normales públicas han tenido y tienen asegurada una plaza de maestro, ubicada por lo general en el medio rural. En los últimos años, esta condición ha repercutido en la reducción de la matrícula para las licenciaturas en educación primaria y educación preescolar; frente a la dificultad que tiene el Estado de otorgar plazas de nueva creación. Esta situación tiene efectos negativos para cumplir con el mandato constitucional de obligatoriedad de la educación básica. Para un análisis específico, véase Rogelio Alvarez (2005) y María Bertely (2005).

36 En ocasiones, por gestiones sindicales, los maestros y maestras que se jubilan logran dejar la plaza a los hijos que han realizado los estudios correspondientes. Éste es un procedimiento en el que también participan veladamente las autoridades educativas, conformando lo que Alberto Arnaut (1998) ha llamado “confusos intereses” en el proceso de contratación de maestros.

La madre pidió apoyo a uno de sus hermanos, maestro también, que laboraba en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México. Él esgrimió los mismos argumentos que la madre, haciendo ambos una sola voz. Al fin llegaron a un acuerdo: él presentaría el examen de admisión en la escuela normal y la suerte decidiría. No obstante, Juan reconoce que no se sintió obligado, porque el día del examen puso todo su empeño para ganar un lugar y estudiar la carrera. “¡Quiero quedar!”, se decía a sí mismo.

La urdimbre de la decisión también incluyó experiencias relacionadas con la docencia, previas a su ingreso a la escuela normal. En ellas los estudiantes pusieron en juego su interés y sus saberes incipientes para llevar adelante a un grupo de niños y de personas adultas; sin mucha conciencia de lo que hacían, aportaron algo de sí para que otros crecieran. Estas tempranas experiencias constituyeron un referente importante en su camino hacia el magisterio.³⁷

Como estudiante de bachillerato Aldo participó en un programa de alfabetización de adultos en una escuela nocturna de su pueblo, donde enseñó a leer a varias personas. En el grupo había una madre de familia que a veces no asistía porque su hijo se enfermaba, un lechero que se levantaba al amanecer y quedaba dormido en el aula, y dos niños reprobados de quinto y sexto grados que trabajaban durante el día como albañiles. Entonces él organizó el trabajo de acuerdo con las condiciones de las personas: permitía que los niños no hicieran las tareas, visitaba a la madre en su casa para ponerla al tanto y optó por dar clase los domingos, para que todos pudieran asistir con menor esfuerzo.

Aldo fue testigo de cómo aprendieron a leer. Pensaba que él poco podía hacer porque no era maestro, así que promovió la ayuda mutua entre ellos

37 Luz Jiménez y Felipe Perales (2007: 34-35) señalan que las identificaciones tempranas con la docencia constituye un factor importante en la elección de la profesión por jóvenes normalistas, y las ubican en los juegos infantiles, la relación con algunos maestros y la influencia de padres o familiares también maestros.

y siguió algunas recomendaciones de su padre respecto a la metodología de enseñanza. La experiencia fue gratificante para todos y Aldo sacó en claro que la escuela pone fuertes límites al interés de la gente pobre por aprender. En sus propias palabras:

Esa experiencia me marcó, porque me di cuenta que la gente pobre quiere aprender a leer, pero muchas veces no tienen oportunidad. Y la escuela se cierra a las situaciones difíciles de esas personas. Lo que más me gustó fue ver cómo aprendieron a leer. Entre ellos mismos se explicaban y aprendían ¡Y me pagaron por eso! (E2-Reg. 26)

Esa experiencia también marcó decisiones y actuaciones para trabajar con niños y niñas de la escuela primaria, años después, como aprendiz de maestro; y no sólo en el área metodológica, sino en otros aspectos más delicados como son la relación y la forma de trato a los alumnos. Durante su práctica intensiva, Aldo buscó retomar los aprendizajes adquiridos en esa aventura de alfabetización.

Juan, por su parte, había dedicado varios años a entrenar a grupos de niños para jugar fútbol americano. Así aprendió a involucrarse con ellos, a saber cómo son y cómo reaccionan frente a las normas de disciplina; a exigirles pero a la vez a reconocer su esfuerzo. También aprendió a tratar con los padres y madres de familia y a tomar en cuenta sus expectativas. Lo más importante de la experiencia como entrenador es que le proporcionó una dosis de seguridad respecto a la elección de la carrera.

El equipo de fútbol no era un grupo escolar, pero aprendí a trabajar con niños de muchas edades. Cada uno era especial, tenía sus propios intereses y sus gustos. Ellos me apreciaban y teníamos buena comunicación. Esa experiencia me hizo pensar que podía ser maestro; me di cuenta que sabía tratar a los niños. (E1-Reg. 29)

Para los dos estudiantes los niños y niñas eran el centro del trabajo docente. Era una certeza que habían adquirido antes de su ingreso a la escuela normal, alimentada en parte por las incipientes experiencias que habían tenido con ellos, y seguramente, por lo que habían escuchado y visto hacer a sus progenitores, a lo largo de su vida como maestros.

Aldo:

Saber la historia de cada niño es clave. Si los niños sienten que son parte de uno se sueltan más. Es importante conocerlos para saber cómo acercarse a ellos, para darles confianza. Jugando con los niños se aprende mucho: sus historias críticas, sus gustos, sus miedos. Más que el método, lo que funciona es el trato que uno tiene con los niños. (E2-Reg. 26)

Juan:

Los niños son lo más importante. Ni el método de enseñanza, ni los contenidos; éstos no valen si no existe una buena relación con los niños. Los niños son la onda (lo importante); el contacto con ellos lo hace a uno sensible para llevar bien la clase. La relación con los niños rebasa la escuela; yo siempre ando pensando qué llevarles, qué decirles cuando tiene un problema, qué contar para provocar su interés... (E1-Reg. 29)

La práctica intensiva significó para ellos un reto mayúsculo. Las vicisitudes, escollos y dilemas que enfrentaron en las aulas, no siempre con buenos resultados, los hicieron flaquear e incluso pensar en abandonar la carrera. Pero en medio de los conflictos personales ellos se mantuvieron, atravesaron “el terreno bajo y pantanoso de la práctica” (Schön, 1998) y hasta llegaron a desafiar el engranaje institucional para buscar salidas a problemas corrosivos que parecían no tener solución, como la repetición en los primeros grados. La relación con los niños representó al fin el horizonte donde ellos encontraron motivos importantes para avanzar en la profesión.

Aldo:

La práctica intensiva fue un reto personal. Estaba muy desmoralizado, hasta quise renunciar. A veces lloraba. No quería ser maestro; no me gustaba la docencia para nada. Pero algo surgió en mí. Me dije: ¡Sí puedes Aldo, tú eres cabrón! El apoyo de Alma (maestra de la escuela normal), además de la orientación pedagógica, fue emocional. Ella creyó en mí. Y no fue por mi padre, sino por mí ¡Ella y los niños me dieron fuerza! (E2-Reg. 26)

Juan:

La práctica intensiva fue un parteaguas en mi desarrollo profesional, definitivamente aprendí mucho de lo que es la escuela y sus orientaciones, también un poco de lo que son sus vicios y sus excesos, pero considero que todo forma parte de lo que quiere decir ser maestro. La práctica en el aula me dio una luz, me sacó a flote, porque me puso en contacto con los niños y me hizo sentir el compromiso ¡En medio de los escollos, los niños me mantuvieron! (E1-Reg. 29)

Al paso del tiempo, ya como profesores, después de seis años de trabajo en las aulas, Aldo y Juan tenían valoraciones distintas respecto a su decisión de ser maestros. Aldo consideraba que el magisterio había sido una equivocación en su camino; inconforme sobre todo con el salario docente, estaba empeñado en empresas comerciales que le restaban tiempo y compromiso para la enseñanza. Con mayores responsabilidades familiares, pues tenía ya dos hijos, pensaba seriamente en dejar la docencia para montar un negocio redituable, enfrentando el descuerdo y el enojo de su padre.

En cambio, Juan estaba convencido que había tomado la mejor decisión de su vida. Ser maestro le gustaba y lo enaltecía; lo hacía sentir mejor persona y lo impulsaba a seguir adelante. Laboraba en la primaria anexa a la escuela normal donde hizo sus estudios, y aunque no tenía la plaza asegurada estaba dispuesto a luchar por ella. Las complicadas gestiones que tenía que hacer no le arredraban, al contrario, las veía como un desafío para probar su determinación. Él continuaba soltero y por las tardes se dedicaba a entrenar equipos infantiles para gestas deportivas. Los niños y niñas eran el motivo principal de su trabajo y mantenía con ellos una intensa comunicación que rebasaba los muros del aula.

En experiencias y episodios de su vida, en los contextos familiares y sociales, Aldo y Juan fueron construyendo una visión de la docencia y de los significados de la profesión. Una visión que -entre otras cosas- impregnó de tensión la elección de la carrera, su paso por la escuela normal y su desempeño durante las prácticas de enseñanza; en ella coexistían ideas

contradictorias acerca del trabajo docente: se veía como patrimonio familiar, labor mal retribuida y profesión que merece respeto; como quehacer noble que exige entrega, pasión y dedicación; y como oficio que deja grandes satisfacciones personales pero no es socialmente reconocido.³⁸

En esta visión, la referencia que impactó su decisión y su posterior actuación en el aula, es la relación con los niños y niñas como centro y clave del trabajo de un profesor. Para ambos estudiantes, conocer a los niños y niñas -sus historias, problemas, intereses y circunstancias- fue el eje de su práctica y aprendizaje del oficio.

El respeto y el orgullo que sentían por la profesión también contaron y fueron aspectos importantes en su inclinación inicial por la docencia. De alguna forma estos sentimientos hicieron contrapeso para dejar atrás su sueño de estudiar carreras que los llevaran al océano o a la tribuna; y, aunque años después Aldo consideró abandonar la docencia por otro oficio más redituable, siempre manifestó sentir aprecio por la profesión.

La llamada que escucharon y siguieron estaba conformada de diversas voces. La voz cotidiana que provenía del ambiente familiar y el ejemplo de sus progenitores, cercana a los afectos y las vivencias domésticas; la voz anclada a su biografía y su individualidad, que surgía de sus propias búsquedas y experiencias asociadas a la docencia; la voz convertida en eco social que anunciaba nobleza, satisfacción, entrega y reverencia en quien asumía la profesión; y aquella que quería conservar el linaje profesional, una voz gremial encargada de la continuidad del oficio en el seno de la familia, de la herencia concreta y simbólica de la profesión. En ese concierto de voces y significados los estudiantes fueron gestando la vocación de maestro, una fuerza que los llevó al aula y a la afanosa búsqueda de hendiduras en la escuela.

38 Otros estudios (Jiménez y Perales, 2007) señalan que la visión anticipada de la docencia que tienen los jóvenes que ingresan a una escuela normal, también se conforma de imaginarios sociales acerca de la profesión, constituidos históricamente en épocas y contextos diversos, como el de "maestro apóstol" o el de "maestro investigador". Estos imaginarios, como tales, no han sido explorados en este estudio.

2.1 HISTORIA DE ALDO Y ONCE NIÑAS Y NIÑOS REPETIDORES³⁹

Existen tres pilares fundamentales para el aprendizaje de los niños en la escuela: un maestro que ponga el corazón, un ambiente de respeto en el aula y un método apropiado.

Aldo

Pasaje por la escuela normal

Aldo cursaba el último año de la Licenciatura en Educación Primaria y, como todos sus compañeros, estaba realizando una estancia prolongada de trabajo docente en una escuela primaria de la región. Tenía asignada una maestra asesora en la escuela normal, quien era la responsable de orientar las actividades académicas del estudiante en ese periodo. La maestra Laura era la asesora de Aldo.

Laura y Aldo tenían una relación tensa. Según ella, Aldo mostraba actitudes irresponsables, pues casi nunca entregaba los trabajos en las fechas acordadas y, además, tampoco cumplía con algunos compromisos que tenía en la escuela primaria, tales como asistir a reuniones a las que era convocado. La maestra Laura también se quejaba de las dificultades de Aldo para redactar, porque esto dificultaba el avance del “documento recepcional” que estaba elaborando.

Aldo se quejaba a la vez de su asesora. Decía que ella lo discriminaba y no le apoyaba lo suficiente, no entendía sus indicaciones y cuando le preguntaba ella lo evadía. Un día, molesto con Laura, expresó que prefería ser “trailerero” (camionero) que maestro. Esto causó muy mala impresión en la maestra; esperaba más de él porque Aldo era hijo de maestro.

³⁹ Esta historia se reconstruyó con base en los registros etnográficos: E2-16, E2-17, E2-18, E2-20, E2-22, E2-23, E2-24, E2-25, E2-26; además, se utilizó el diario de trabajo de Aldo y el documento *Factores que afectan el aprendizaje* que elaboró para titularse.

El pasaje de Aldo por la escuela normal no había sido alentador. Algunos de sus maestros y maestras consideraban que dedicaba poco tiempo a los estudios y esto no le permitía obtener buenas calificaciones. En su desempeño escolar influyeron problemas personales, porque Aldo se casó cuando recién ingresó a la escuela normal y fue padre al poco tiempo; así que además de estudiar, él tenía que trabajar por las tardes y, a veces, por las noches.

De los cursos recibidos en la escuela normal, el de *Problemas y políticas de la educación básica*, ubicado en el primer semestre de la carrera, tuvo un fuerte impacto en la formación de Aldo, porque lo aproximó a una realidad que él no conocía y ni siquiera imaginaba: los elevados índices de repetición y deserción escolar en nuestro país, sobre todo en los primeros grados de la educación primaria. Él recuerda que la lectura de los textos lo “arrojó” a la “cruda realidad” y desde entonces comprendió tres cuestiones que nunca olvidaría: la repetición es un fenómeno que lastima a todos porque es un trauma para los niños, una frustración para el maestro y una tragedia para los padres de familia; es además un indicador claro de la ineficiencia interna del sistema escolar; y constituye una gran nebulosa donde la escuela y los maestros tienen absoluta responsabilidad.

Tres años después, durante la práctica intensiva, estos conocimientos académicos -entre otros referentes- fueron peldaño importante para que Aldo buscara una alternativa pedagógica a la repetición en un grupo escolar. Él tenía la idea de que el maestro podía evitar el fracaso escolar y, aún en su papel de aprendiz, se sintió totalmente responsable del destino de las niñas y niños “repetidores”.

La escuela de práctica

La escuela primaria *Benito Juárez*, a la que Aldo fue asignado, se encuentra en Ixtepec, localidad aledaña a Xalapa. Fue fundada en 1914, cuando empezó a funcionar en el salón parroquial de la comunidad. A lo largo de los años, a través del financiamiento por programas oficiales, se fueron construyendo diferentes áreas de la escuela -salones de clase, canchas deportivas, oficinas,

bodega, baños-, de tal suerte que las instalaciones reflejan distintos estilos de construcción. Recientemente, alumnos y maestros de 5° grado instalaron juegos rústicos en el patio central, como una contribución a la escuela. En la región se considera una escuela grande, aunque las instalaciones son insuficientes.

El espacio escolar se utiliza para diversos eventos de la comunidad; algunos organizados por las autoridades municipales y otros por la Sociedad de Padres de Familia de la propia escuela. Los directivos de la escuela autorizan estos eventos porque así obtienen apoyo y recursos financieros para el mantenimiento del plantel y para diversas actividades escolares.

La escuela, que pertenece al sistema estatal con categoría de urbana, funciona en turno matutino y es de organización completa. En el momento en que Aldo ingresó a la escuela, había 18 maestros frente a grupo -14 mujeres y 4 hombres-, dos maestros de educación física, un subdirector y un director efectivos. Se contaba con tres grupos de primer grado, tres de segundo, dos de tercero, tres de cuarto, tres de quinto y dos de sexto grado. En total, había 339 alumnos inscritos.

En la escuela se vivían diversas problemáticas. Una de ellas estaba asociada a la migración de la población a los Estados Unidos de América. Los padres y las madres de algunos alumnos se iban por largas temporadas y dejaban a los niños encargados con familiares o amigos, lo que repercutía de manera negativa en el desempeño escolar de muchos niños y niñas. La falta de apoyo de los padres y las madres emigrantes se dejaba sentir.

Otra problemática tenía que ver con la alta movilidad de la planta docente. Algunos grupos escolares llegaban a tener hasta tres maestros durante un ciclo escolar, dado que por gestiones sindicales se cambiaban de escuela al poco tiempo de llegar. El director informó incluso de casos de maestros cuya condición laboral dificultaba su incorporación al trabajo; tal como sucedió con una maestra que tenía doble plaza y sólo podía asistir

en turno vespertino porque trabajaba por la mañana en otra localidad. A pesar de que la escuela funcionaba en horario matutino el director intentó conformar un grupo de alumnos por la tarde, pero los padres se opusieron y la maestra tuvo que abandonar la escuela. Estas situaciones, como dijo el director, bajan mucho el rendimiento de los grupos escolares.

No obstante, la escuela fue seleccionada para que algunos estudiantes normalistas hicieran sus prácticas intensivas durante el 7° y el 8° semestres porque -según reportó la directora de la escuela normal- cumplía con los criterios establecidos: cercanía de la ciudad capital, disposición del director y de los maestros para participar como tutores de los estudiantes y autorización expresa de la Supervisión Escolar de la zona para que la escuela los albergara.

Así, en la escuela *Benito Juárez* se colocaron tres estudiantes normalistas en diferentes grados escolares. Aldo llegó a un grupo de 2° grado con 23 alumnos; 15 niños y 8 niñas. La maestra Rosa, titular del grupo, fue la tutora de Aldo.

Integración y características del grupo escolar

De los 23 alumnos del grupo de 2° grado, casi la mitad -6 niños y 4 niñas- eran “repetidores”. Cinco cursaban el 2° grado por segunda vez y cinco habían repetido 1° grado una o dos veces. Las edades de estos niños fluctuaban entre los nueve y los once años.

Este grupo se conformó a partir de una estrategia del director de la escuela para atender y sacar adelante a esos niños “rezagados”. El maestro estaba preocupado por el destino de los “repetidores” y como interpretaba que la maestra Rosa iba a tener a Aldo como adjunto, decidió reunir a todos esos niños en el aula donde había dos docentes. Así lo expresó el director:

Es la primera vez que lo hago. Es el último intento para sacar adelante a esos niños ¿Qué es? ¿Por qué no aprenden los niños? (intrigado) ¡O nosotros los maestros no servimos, o no sirven los niños! Platiqué antes con la

maestra Rosa. Puede ser un arma de dos filos, me dije
¡Es un reto para los dos, para ella y para Aldo! Pero ella
aceptó... (E2-Reg. 23)

En años anteriores, el director había impulsado otras estrategias para atender a estos niños pero sin buenos resultados. En una ocasión, asignó a los niños que habían reprobado primer grado con maestras diferentes, rotándolos, esperando que el cambio de maestra les favoreciera; pero nuevamente reprobaron. Otra vez los niños volvieron a cursar el mismo grado con la misma maestra, bajo el supuesto de así tener mayor control sobre el proceso de aprendizaje; pero tampoco funcionó y volvieron a reprobar. Colocar a todos los niños con la maestra Rosa era una estrategia nueva, un último intento de sacarlos adelante y confiaba en ella para esa empresa que parecía imposible.

La maestra Rosa, ahora titular de un grupo de 2° grado, llevaba once años de trabajar en 5° grado. Sólo en una ocasión había trabajado el 1° y 2° grados, dos años antes de que recibiera a Aldo. Cuando el director le comentó que pretendía incluir a todos los “repetidores” en su grupo, a ella no le pareció descabellado, ya que iba a contar con el apoyo de Aldo. Además, creía que los niños ya tenían antecedentes de la lectura y la escritura conseguidos en los años de escolaridad previos. Pero la situación, como ella misma expresó, resultó frustrante y de mucha tensión, y la llevó a enojarse con el director y tener una actitud de rechazo hacia los niños.

Desde la perspectiva de la maestra, el director había conformado el grupo con “lo peorcito de la escuela”. Había escogido a los “peores” alumnos de los tres primeros grados y se los había asignado a ella porque, según él, tenía mucha confianza en su trabajo y lo valoraba. Razón insuficiente para Rosa que interpretó la decisión como un castigo y una injusticia. Las tres maestras de primer grado habían pasado a segundo grado con su mismo grupo, pero “escogidito”; es decir, sin los niños “repetidores”.

La situación ventajosa de las tres colegas a cargo de los otros grupos de segundo grado enojaba más a Rosa. Cuestionaba a las maestras que los

niños habían tenido en años previos ¿Cómo era posible que esos niños estuvieran así?, se preguntaba con enfado. En su apreciación, los niños carecían de los conocimientos mínimos relacionados con la lectura y la escritura; además, en su mayoría rebasaban la edad, tenían severos problemas de conducta y “echaban a perder” a sus compañeros.

Aldo registró en su diario su propia visión del grupo, dejando sentir la preocupación por sus alumnos.

La mayoría de los niños no sabe leer ni escribir, y se siente su angustia y ansiedad. Tienen la autoestima hasta abajo; no hacen las tareas, no realizan las actividades y no contestan si se les pregunta. Golpean, escupen y ofenden a sus compañeros. La maestra titular tiene sentimiento de coraje por la forma en que el director integró el grupo. Los maestros del plantel hacen comentarios poco favorables de mis alumnos, se refieren a ellos como niños problema, flojos y los burros de la escuela. (E2-Doc. 24)

La maestra Rosa estaba enojada, desanimada y preocupada. Acostumbrada a tener los mejores alumnos, encontrarse con un grupo de “repetidores” la puso al borde de la desesperación.

¡Siempre he tenido los mejores alumnos! ¡Siempre! Siempre me tocaron los promedios más altos, los niños más aseados ¡Lo mejor de lo mejor! A los concursos siempre iba un alumno mío y quedábamos en muy buen lugar, entre los tres primeros lugares. Y de pronto... ¡Me encuentro con un grupo de niños repetidores! ¡Pero cómo! ¡Escogiditos! (escandalizada) ¡Dios mío, me tocó lo peor! (desesperada). Me doy cuenta de que no acepto al grupo (apenada)... (E2-Reg. 20)

Aldo se percató del enojo y desespero de la maestra Rosa. La entendía porque la enseñanza en ese grupo era muy difícil, un verdadero reto. Pero no justificaba que ella rechazara al grupo y expresara que esos niños eran “lo peorcito de la escuela”. Para él estas actitudes eran contrarias a las orientaciones recibidas en la escuela normal, institución donde su tutora se había formado.

Es increíble cómo al salir de la escuela normal nos olvidamos de lo que el niño requiere. En la normal se nos maneja que no hay que rechazar a los niños, que no hay que decirles “reprobado” o “tonto” ¡Y es lo primero que encontramos en las escuelas! ¡Es lo que veo que hace mi tutora! (E2-Reg. 17)

Para él era una situación vergonzosa que aguijoneó su interés por buscar una salida. Se empezó a preguntar: ¿Quiénes son estos niños? ¿Qué hacen? ¿Qué problemas tienen? ¿Por qué? ¿Por qué reprobaban? ¿Por qué se les rechaza? Descubrió que en la escuela hay muchos “fantasmas”; prácticas incorrectas y actitudes negativas que fomentan el problema de la reprobación. En los documentos escolares que se entregan a la Supervisión Escolar, por ejemplo, se anota la calificación inflada de niños que aún no han adquirido los conocimientos suficientes; así se aprueban y se pasan al grado siguiente. La consecuencia -dijo Aldo- es la que los niños se van atrasando cada vez más, y se va haciendo grande el problema de la repetición.

Me di cuenta de la dimensión y gravedad del problema de la repetición escolar. Como si fuera un fantasma, ahora ese problema lo tenía muy cerca, retándome... La angustia de los niños repetidores me conflictuaba porque también yo era su maestro. (E2-Reg. 17)

Aldo quería apoyar a los niños, pero no sabía qué hacer. Se dedicó a jugar con ellos durante el recreo para contrarrestar el rechazo de la maestra; y así empezó a conocerlos e indagar sobre su vida y sus problemas. Le hablaron de maestros que pegaban, regañaban y les decían tontos; le confiaron asuntos familiares y compartieron experiencias de vida difíciles. Aldo se fue involucrando con los niños al saber de sus historias personales. La maestra Rosa, al verlo tan implicado, le advirtió:

No pierdas el tiempo con esos niños, Aldo ¡De todos modos van a volver a reprobado y no hay nada que pueda impedirlo!
(E2-Reg. 18)

Según Aldo, el estado de ánimo de la tutora y su desagrado ante la forma en que le asignaron el grupo, era una de las dificultades más grandes para llevar a cabo el trabajo dentro del aula.

Intentos fallidos

A pesar del enojo y la actitud de rechazo de la maestra Rosa, desde el inicio del curso, cuando recibió a los niños, ella buscó la ayuda de Alma, una maestra amiga suya especialista en la enseñanza de la lectura y la escritura. Alma había sido profesora de educación primaria durante 20 años y fue directora de la primaria anexa a la escuela normal; tenía renombre por su amplia experiencia de trabajo en los primeros grados. En ese momento era profesora de la escuela normal y se desempeñaba como asesora de práctica de otros estudiantes que estaban asignados en otras escuelas.

Alma percibió el rechazo de Rosa hacia esos diez niños “repetidores” y, en el fondo, su profunda preocupación.

En verdad Rosa no sabía que hacer para que esos niños aprendieran algo, aunque no aprobaran. Estaba muy preocupada porque el tiempo transcurría y no había resultados... (E2-Reg. 16)

En su opinión, Rosa era una maestra entusiasta y responsable pero no tenía experiencia en el segundo grado. El problema principal era que los niños no habían accedido a la escritura y la lectura, pero no estaban tan mal en matemáticas, dijo. Recomendó algunas actividades de reforzamiento -ejercicios individuales para relacionar imagen-texto, actividades adaptadas del libro de texto, juegos educativos- y sugirió que Aldo se encargara de aplicarlas aprovechando que estaba en el grupo.

Me atreví a sugerir un apoyo diferenciado y personal para esos niños dentro del aula. Aldo podía atender esos casos. Se podía hacer lo que tenían planeado para todo el grupo y posteriormente, ahí mismo, dar atención específica a esos niños, aplicar estrategias que realmente los favorecieran. Rosa estaba siguiendo estrategias que no ayudaban... (E2-Reg. 16)

Aldo estuvo de acuerdo con la propuesta de Alma, pero la maestra Laura -su asesora de la escuela normal- se opuso. Desde su perspectiva, esa estrategia implicaba conformar dos grupos paralelos dentro de un mismo salón de clase y esas no eran condiciones reales de trabajo ¡No había dos

grupos en una misma aula! Rosa defendió la propuesta de Alma. Según su criterio, sí había dos grupos en el aula: uno conformado por niños de “nivel medio”, aptos para el segundo grado; y otro por niños “nivel bajo” que no sabían leer y escribir y carecían de conocimientos.

Rosa y Aldo hicieron causa común y hablaron con el director buscando su apoyo. Él propuso que se dividiera el grupo sólo para la clase de Español, es decir, que los niños “repetidores” salieran del aula para evitar ese paralelismo en la misma clase, que tanto incomodaba a Laura. La maestra Rosa quedaría en el aula original con los niños aptos, y Aldo atendería a los otros. Ya se vería en qué lugar.

Laura nuevamente se opuso, terminantemente. Esta vez sus argumentos estaban relacionados con los principios de la integración educativa que, desde su criterio, se negaban con la separación de los niños de su aula; además, se contradecían los lineamientos para la tutoría, que indicaban la vigilancia y guía permanente de la maestra titular durante la práctica. Era necesario que Aldo fuera guiado por su tutora, no podía trabajar solo, todavía no era maestro.

Una tensa conversación entre el director, la maestra Rosa, la maestra Laura y Aldo, sobre la viabilidad de las alternativas propuestas, dio cauce a los argumentos de Laura y la propuesta del director no prosperó. Al cabo, el grupo siguió unido y se continuó con actividades especiales para esos niños que consistían -básicamente- en dictarles párrafos del libro de texto, con la finalidad de que ejercitaran la escritura.

Durante los dos primeros meses del curso escolar (septiembre y octubre), la maestra Rosa y Aldo desarrollaron las mismas actividades para los diez niños problema, supuestamente basadas en el enfoque constructivista de la propuesta oficial. Pero los niños no aprendían a leer y a escribir. Un día, uno de estos niños expresó, con desconcierto y tono de angustia:

¡Maestro! ¡No puedo leer ni escribir! ¡No entiendo nada!
¿Qué hago? (E2-Reg. 18)

Cuando se hizo la primera evaluación, a principios del mes de noviembre, los diez niños “repetidores” nuevamente reprobaron y entonces la frustración de la maestra Rosa se hizo evidente:

¡Yo vengo aquí a dar mi clase! ¡Aprende el que ponga atención y el que no, se queda! (reprueba) -expresó la maestra en el aula, frente a todos los niños y niñas, con gesto de gran indiferencia-. (E2-Reg. 18)

No obstante, la maestra Rosa buscó el apoyo de los padres de familia. Pidió mayor atención para sus hijos y vigilancia sobre el trabajo escolar en casa; pero esa ayuda no llegó y los resultados se reflejaron en el aula. Aldo, por su parte, de acuerdo a las indicaciones de Rosa, seguía aplicando esas actividades especiales que no daban resultado, más por no saber qué otra cosa hacer, que por estrategia pedagógica; pero también, convencido de la importancia de la relación con los niños, continuó su acercamiento personal con ellos. Preocupado se preguntaba: ¿Cuál es el ambiente familiar de estos alumnos? ¿Qué hacen cuando no están en la escuela? ¿Quiénes han sido sus maestros? ¿Qué se ha hecho para ayudarlos?

En opinión de Aldo, la situación era grave debido a que la maestra discriminaba y maltrataba a los niños, en vez de tratar de conocerlos y apoyarlos.

Retos de disciplina

Pasó el tiempo y los niños, además de que no aprendían a leer y a escribir, mostraban severos problemas de conducta. ¡Ya no respetan a nadie!, notó Aldo. En un lapso de dos semanas, un niño fue suspendido varios días porque golpeó a una niña; otro fue reprendido porque en el baño le enseñó el pene a uno de sus compañeros; y a otro más se le dejó sin recreo porque hizo señas obscenas a las niñas, mientras decía “mamacita, estás re buena”, con gesto de morbosidad.

Algunas niñas del grupo pidieron que se agregara al Reglamento del Salón de Clase -expuesto en una de las paredes del aula- un apartado donde se estipulara que cada niño que dijera una grosería o golpeará a una niña, pagaría un peso. El apartado se agregó pero nunca se hizo efectivo. A dos

niños que incurrieron en esos actos se les pidió el peso, pero al cabo de unos días se les devolvió, debido a que la maestra Rosa se dio cuenta de que no tenían dinero para comprar golosinas durante el recreo.

Según Aldo, la conducta de los niños empeoró porque perdieron el interés por la escuela. Cada vez era más difícil involucrarlos en el trabajo escolar. Un amigo, compañero de la escuela normal, le sugirió que enseñara canciones para ganarse a los niños con actividades lúdicas; pero cuando lo hizo, uno de ellos exclamó con enfado: ¡No, maestro, no sea payaso!

Seguido de las risas y burlas de todos los demás. Entonces Aldo intentó ganar la confianza de dos niños rebeldes, los líderes del grupo, que hacían mancuerna para jugar y golpear dentro del aula. Una estrategia que eventualmente dio buen resultado.

Poco a poco me empecé a ganar a los niños más grandes que son un relajo. Jugando me acerqué a ellos, para que me tranquilizaran a todo el grupo porque ¡Era un desorden! Siento que en el tema de la disciplina desde el principio fallamos los dos, no sólo la maestra Rosa, también yo...
(E2-Reg. 17)

Se hizo una segunda evaluación en el mes de diciembre y arrojó los mismos resultados: los niños “repetidores” reprobaron de nueva cuenta.

Llega otra maestra al grupo

El momento crítico llegó en el mes de enero cuando la maestra Rosa, titular del grupo, se ausentó por tres semanas de la escuela y en su lugar llegó la maestra María, que nunca había dado clase en una escuela primaria y además no le gustaba el segundo grado, como ella misma expresó.

Rosa se ausentó por asistir a un curso y por motivos de salud. Ella sufría constantes migrañas y la situación del grupo la había desestabilizado de tal forma que tuvo que acudir a un psicólogo para que la orientara. Lo primero que tuvo que hacer fue aceptar que no aceptaba al grupo y que se sentía presionada por la presencia de Aldo en el aula. La maestra Laura, asesora

de Aldo, le pedía que fuera más exigente con él, más firme y autoritaria; pero ella no era así y sentía que iba a terminar siendo nadie. Tuvo que revisar su actuación y la actitud de rechazo hacia el grupo.

La maestra María llegó en calidad de suplente de Rosa a instancias de la delegación sindical. Era una maestra joven, egresada de la Facultad de Pedagogía y sin experiencia docente en educación primaria. Antes de retirarse Rosa habló con María: le explicó el método que estaba aplicando en el aula y le hizo recomendaciones para orientar a Aldo durante el trabajo. Le pidió que estuviera pendiente de las planeaciones y de las actividades que el estudiante desarrollaba con los niños.

En opinión de Aldo, la maestra María no tenía ni la más remota idea de qué hacer con él, cómo guiarlo y orientarlo. Lo que hizo fue pedirle que se hiciera cargo del grupo, mientras ella lo observaba, y que trabajara con el método que estaba aplicando la maestra Rosa. Para Aldo esto fue gratificante, pues sentía que ya era maestro y que podía considerarse titular del grupo; pero Laura -su asesora- le advirtió:

No, Aldo. Tú eres el que está aprendiendo de las maestras. Tienes que estar a lo que diga la maestra. Es la maestra la que dice lo que tienes que hacer. Tú eres quién la tiene que observar a ella... (E2-Reg. 18)

A partir de la intervención directa y la presión de Laura, la maestra María se hizo cargo del grupo. Pero entonces cuestionó el trabajo de Rosa diciendo que seguir su método llevaba mucho tiempo y además era muy cansado; y cambió la forma de trabajo. Su forma de enseñar, como la definió Aldo, se basaba en planas excesivas, muchas cuentas, demasiadas "mecanizaciones"; además, aderezaba la clase con gritos, regaños y múltiples castigos. Lo que extrañó a Aldo era que los niños, en especial los líderes del grupo, parecían más calmados y tranquilos.

Había alumnos, como Prócoro e Hipólito, que parecían más calmados y ocupados en las tareas ¡Esa era la forma de enseñanza que conocían! En su trayectoria por la escuela habían tenido ese tipo de maestro, ese tipo de trabajo, acompañado de regaños y castigos. (E2-Reg. 17)

Aldo manifestó su preocupación a la maestra Laura acerca de lo que estaba sucediendo en el aula. La maestra María regañaba mucho a los niños y les pegaba con un lápiz, lo cual era desmoralizante para el estudiante. Pidió su intervención y propuso continuar trabajando con los niños “repetidores”, dentro del aula pero con actividades especiales para ellos. Desde la perspectiva de Aldo, atrás de la aparente calma de los niños, había miedo y confusión. Además, veía la desorientación de los niños frente a dos métodos de trabajo; y anticipaba el descontrol de todo el grupo de seguir la dinámica impuesta por María. Laura le indicó:

¡Espera Aldo! ¡A ver qué pasa cuando llegue la maestra Rosa! Tú estás ahí para practicar, tienes que aprender de las maestras, observarlas ¿Qué pasaría si tú no estuvieras en la escuela? (E2-Reg. 18)

Cuando regresó la maestra Rosa, tres semanas después, se dio cuenta de que en efecto los niños estaban descontrolados y más desordenados. Como lo anunció Aldo, los diez niños “repetidores” habían retrocedido. El estudiante también se encontraba confundido y muy desanimado, más preocupado por el futuro de esos niños. Los padres de familia, desorientados, decían que la maestra María trabajaba mejor que Rosa porque tenía a los niños quietos y callados; pero también notaron el estancamiento de los pequeños.

Aldo se sentía triste y mal consigo mismo. No quería aceptarlo, pero se daba cuenta de que -tal como había anticipado la maestra Rosa- esos niños iban a volver a reprobado el grado. Para entonces, él ya conocía más a los niños, sabía de sus problemas familiares y tenía relaciones de amistad con ellos. Por lo tanto, sentía el compromiso de sacarlos adelante.

Búsquedas y decisión

Frente a esta situación Aldo decidió buscar una alternativa de solución. Un día despertó y se dijo:

Una de dos. Estos niños pasan o se quedan...
¡Y decidí que iban a pasar! (E2-Reg. 17)

Cuando llegó a la escuela habló seriamente con la maestra Rosa. Le propuso trabajar con los niños el “método de la palabra generadora” que él había utilizado en el curso de alfabetización de adultos, que impartió años atrás cuando era estudiante de bachillerato y le había funcionado. Después de considerar varias opciones, parecía haber encontrado una salida.

Yo conozco el método de la palabra generadora, me sirvió con los adultos ¡Lo puedo implementar con los niños! (entusiasmado). A ver qué resultados... (E2-Reg. 17)

La tutora no sólo aceptó la propuesta de Aldo, sino que decidió separar del aula a los diez niños “repetidores” -como inicialmente había propuesto el director- para que Aldo se concentrara en ellos. Rosa estaba preocupada porque los niños no superaban las evaluaciones parciales; y no sólo esos diez niños, sino también otros que supuestamente iban adelantados. Le dijo a Aldo, convencida:

¿Sabes qué? ¡Te vas con la mitad de los niños! Y vas a enseñar a leer y a escribir a estos niños que sólo copian... (E2-Reg. 17)

Era ya mediados de febrero, a unos meses de terminar el curso escolar (concluía en el mes de junio) y la maestra Rosa sentía el tiempo encima. Era difícil trabajar en el aula con la mitad de niños “repetidores” y la otra con niños aptos; la gran diferencia entre ellos limitaba el trabajo. En su criterio, convenía hacer la división del grupo para enseñar a leer y a escribir a los niños que no sabían y para consolidar los aprendizajes de los otros. Consideró la separación sólo por un tiempo, mientras los niños “repetidores” se alfabetizaban. Decidió aceptar la propuesta de Aldo y probar la estrategia de separación como último intento para apoyar a los niños, aunque no esperaba grandes resultados: “¡Yo lo único que pido es la alfabetización!”

La posición de la maestra Rosa fue apoyada por el director. Y como no había aula disponible, dispuso que se ocupara una parte de la bodega. Aldo y los diez niños se encargaron de escombrar una esquina para poder tener un espacio de trabajo. Lograron apartar los “triques” y al fondo se

amontonaron bancas inservibles, cajas, escaleras, sacos de cemento, escobas, cubetas. En el pequeño espacio libre colocaron mesas y sillas para los niños y una pizarra en la pared. Un foco grande pendía del techo porque la bodega carecía de ventanas.

Aldo empezó a trabajar con la idea de fortalecer la autoestima de los niños. Él se sentía entusiasmado, pero algunos niños se sentían corridos del salón por la maestra; estaban tristes y apáticos. Un niño comentó desanimado:

Maestro, le dije a mi papá que estoy en un grupo nuevo y me dijo que es el grupo de los flojos, de los pendejos (desanimado). (E2-Reg. 17)

Y otro preguntó intrigado:

Maestro ¿Por qué nos corrieron de nuestro salón? ¿Por qué nos mandaran para acá? ¿Por qué nos venimos nada más este grupito? ¿Por qué no da clase para todos juntos? (E2-Reg. 17)

Como los niños se sentían excluidos del grupo y tenían la autoestima por los suelos, Aldo se dedicó a hablar mucho con ellos. Les explicó que no eran tontos, ni flojos, ni pendejos; sino niños con problemas de aprendizaje. Ahí en la bodega él les iba a dar un trato especial para que aprendieran a leer y a escribir. Pero otro de los niños exclamó:

No, maestro ¡Yo ya no creo en los maestros! (E2-Reg. 17)

Estos comentarios infantiles calaron hondo en Aldo y lo impulsaron a poner más empeño en el trabajo.

¡No puede ser posible! ¡Yo le voy a echar ganas! ¡Estos niños deben aprender a leer y a escribir! (E2-Reg. 17)

Utilizó el “método de la palabra generadora”, pero a la semana se dio cuenta de que los niños no avanzaban. Buscó la ayuda de la maestra Laura, su asesora de la escuela normal, para que lo orientara en otros métodos de enseñanza. Ella no sabía que Aldo estuviera trabajando en

la bodega. Cuando se enteró ya habían pasado ocho días y se molestó mucho; de ningún modo iba a permitir esa separación del grupo, dijo. Se entrevistó con el director y la maestra Rosa, argumentó a favor de que el grupo permaneciera unido, recordó los lineamientos para la tutoría que debía recibir Aldo en el aula; pero la decisión estaba tomada y sus argumentos no contaron.

Ella no quiso entrar en conflicto ni con el director ni con la tutora; acabó por sugerir que los niños salieran del aula sólo para la clase de Español y volvieran para tomar las demás asignaturas (Matemáticas y Conocimiento del Medio). Le pidió a Aldo, con firmeza, que buscara asesoría pedagógica para que pudiera hacer un buen trabajo con el “método de la palabra generadora”, que ella desconocía.

En opinión de Rosa, la maestra Laura respetó la decisión, a pesar de que la consideraba equivocada. Para ella el grupo debía permanecer unido y se tenían que aplicar estrategias sin dividir a los niños. Le preocupaba además la elaboración del documento recepcional de Aldo, que debía estar articulado al trabajo docente en condiciones reales que realizaba en un aula regular. Laura buscó a la maestra Alma, colega suya, para pedirle apoyo y orientación pedagógica para Aldo. Recordemos que Alma, amiga de la maestra Rosa, era especialista en la enseñanza de la lectura y escritura.

Aldo platicó con la maestra Alma acerca de su “mini grupo”, como él le llamaba; comentó cómo se encontraban los niños, qué método de trabajo estaba utilizando y los resultados desalentadores que estaba consiguiendo. Estaba angustiado y preocupado ante la responsabilidad:

Maestra, no sé qué hacer. Los niños no saben leer. Tengo diez niños que es casi la mitad del grupo ¿Qué voy a hacer? ¡Ya me los dejaron a mí solo! (E2-Reg. 17)

Lo primero que Alma pidió a Aldo fue un diagnóstico de los niños, a través de muestras de su escritura. Así pudo saber que la mayoría de esos niños eran “silábicos alfabéticos”, lo cual era crítico respecto a la edad

de los niños y el grado que estaban cursando (segundo). No le parecía adecuado el método de la palabra generadora y propuso una metodología que ella había experimentado quince años atrás para atender a niños con necesidades educativas especiales; ésta podría ser útil porque el nivel de esos niños era bajo en relación al grado que cursaban, y esto dificultaba en extremo la adquisición de la lengua escrita. Incluía un cuadernillo que ella elaboró y unas fichas de trabajo que, desde su perspectiva, eran antecedente del fichero que se utiliza actualmente en educación primaria. Así lo explicó la maestra Alma:

Los niños estaban en un nivel que ni podían cursar primero, ni podían cursar segundo. Ante esta situación, ante la necesidad de tener un material propio para estos niños, yo le propuse el cuadernillo y unas fichas de trabajo que se manejaron en educación especial y que son el antecedente del fichero actual de educación primaria. Le proporcioné a Aldo el cuadernillo y las fichas... (E2-Reg. 18)

Aldo llevó el cuadernillo a la escuela y el director autorizó su reproducción, aunque en su opinión representaba un gasto bastante fuerte. Ese material funcionó como libro de texto de los niños.

Trabajo con los niños y niñas en la bodega

En el mes de marzo, Aldo empezó a aplicar la metodología de acuerdo a las indicaciones de Alma. La propuesta incluía varios juegos (*Lotería de palabras*, *Adivina la palabra*, *Ponle el nombre a los dibujos* y *Alfabeto móvil*) que los niños realizaban con gusto e interés. Poco a poco los niños se entusiasmaron y según Aldo era muy bonito verlos trabajar en equipo y participar.

Desde su perspectiva, las fichas de trabajo eran lo más importante porque orientaban las actividades de enseñanza; en ellas se encontraban indicaciones para los ejercicios y los juegos que contenía el cuadernillo. Era la misma propuesta metodológica contenida en el libro de texto editado por la Secretaría de Educación Pública, pero mucho más sencilla y manuable. Para los niños el trabajo era estupendo, porque tenían que recortar, escribir, hacer crucigramas, jugar lotería y recortar palabras.

La base no eran el material ni los juegos, sino las fichas de trabajo.

Al final de la jornada Aldo siempre proponía un juego, como el de hacer palabras con el alfabeto móvil. Él dictaba la palabra y cada uno de los niños la iba formando sobre la mesa de trabajo. Cuando uno terminaba, lo llamaba: “¡Maestro, venga a ver!”. Todos se acercaban y si era correcta lo celebraban con un aplauso. Si no lo era, Aldo decía: “¿Qué le falta a la palabra?” ¿Quién puede ayudar?”. A veces varios niños escribían la misma palabra en la pizarra y entre todos decidían cuál era la correcta. Así iban haciendo las palabras.

Aldo estaba convencido de que tratar de manera afectuosa a los niños iba a ayudar al aprendizaje:

Así se empiezan a motivar y dicen: el maestro me entiende, me pone más atención, soy importante para él.... (E2-Reg. 17)

Él “chiqueaba” (consentía) a todos los niños por igual; les hacía cariños en la cabecita y los trataba con respeto. Aldo aprendió desde que era alumno de la escuela primaria, que no es bueno que los maestros discriminen a los niños, porque quedan marcas imborrables. Pensaba que los maestros deben ser afectuosos con todos:

El niño que huele mal hay que abrazarlo también, porque tanto él como el que lleva ropita buena y limpia son iguales para nosotros, los maestros. (E2-Reg. 17)

La maestra Alma visitó a Aldo varias veces para observar su trabajo y orientarlo. Ella notó siempre mucha disposición en él y entusiasmo de parte de los niños y niñas. Le agradó la forma en que Aldo cuestionaba a los niños durante la clase y cómo se apoyaban entre ellos. En su opinión él había entendido la mecánica de trabajo y el sentido de la metodología; estaba haciendo un trabajo muy integrado. Sólo puso objeción a la calificación numérica que Aldo asentaba en las hojas del cuadernillo cuando revisaba los ejercicios. No era correcto valorar con número el aprendizaje de la lengua escrita porque se trataba de un proceso que no admitía calificaciones; le

dijo a Aldo. Sugirió anotar “revisado”, “bien”, o “muy bien”, en lugar de un número. También señaló la importancia de continuar cuestionando a los niños para que ellos mismos corrigieran su trabajo, es decir, de fomentar la auto corrección.

Al principio los niños salían del aula original sólo para la clase de Español, pero poco tiempo después ya permanecían en la bodega con Aldo toda la jornada, aprendiendo a leer y escribir. Mientras tanto, la maestra Rosa trabajaba con los llamados niños aptos.

Al final de la jornada Rosa se reunía con Aldo. Él informaba sobre los avatares del día; se mostraba satisfecho por los avances de los niños, por su entusiasmo en el trabajo. También valoraba la disposición de los padres de familia, que acudían cuando él los llamaba para solicitar apoyo. Rosa escuchaba la especie de informe que hacía Aldo, pero no intervenía porque estaba claro que la asesoría pedagógica era prerrogativa de la maestra Alma.

Esta temporada implicó para Aldo llevar una doble jornada: la clase por la mañana en la escuela primaria y la asesoría con Alma por la tarde, en la escuela normal o en casa de la maestra. Aldo y Alma tenían una constante comunicación. Él llevaba las producciones de los niños y juntos iban estudiando la evolución de los textos libres que hacían durante la clase. Alma notó que al ir resolviendo los ejercicios del cuadernillo, los niños avanzaban en la escritura; también advirtió que en los textos había errores ortográficos y recomendó a Aldo que pusiera más atención en este aspecto.

Resultados inesperados

Después de siete semanas de trabajo, en el mes de abril, algunos niños empezaron a leer. La maestra Rosa y el director estaban asombrados, al igual que la maestra Alma, quien no esperaba resultados tan pronto. Aldo compartía el asombro, pero para él era una experiencia más que gratificante. Sentía orgullo de ser maestro.

Cuando empecé a ver los resultados me sentí muy bien. Sentía bonito ver a los niños crecer ¡Maestro, aquí dice lápiz! ¡Maestro, aquí dice flor! (tono de satisfacción, como imitando a los niños). Sentí orgullo porque me di cuenta que a estos niños les hacía falta atención y una enseñanza adecuada. Los niños reprobaban porque no se había hecho lo adecuado en la escuela... (E2-Reg. 17)

Entusiasmados, los niños gritaban:

¡Maestro, esta clase estuvo bien bonita!
¡Maestro, le regalo mi gorra!
¡Maestro, ya sé leer!
¡Maestro, ya no somos los burros de la escuela! (E2-Reg. 17)

La maestra Alma explicó que esos niños, grandes de edad, habían repetido varias veces y tenían la autoestima muy baja, se sentían rechazados y no eran hábiles para el trabajo escolar; pero una vez que descubrieron que ellos también podían leer y escribir, que habían adquirido esos aprendizajes, se sintieron más seguros y contentos. Se esforzaron al realizar las actividades y se notaba su cara de satisfacción cuando lograban concluir las con éxito. Los resultados rápidos y alentadores se debieron en parte al entusiasmo de los niños y en parte a la disposición de Aldo. Él se dejó guiar por ella y acató sus indicaciones. La maestra Rosa coincidía con Alma respecto a la seguridad que ahora mostraban los niños:

Cuando empezaron a leer textos y a escribir hubo un cambio de actitud en los niños ¡Mayor seguridad! Vieron que podían competir en determinado momento con otros niños y se les levantó la autoestima... (E2-Reg. 16)

Rosa estaba satisfecha por los resultados, pero tenía sus reservas. Decía que la metodología de la maestra Alma era muy buena y apropiada; pero consideraba que los niños, a pesar de todo, no tenían los conocimientos necesarios para aprobar el grado.

El director de la escuela, por su parte, valoraba los resultados como positivos y estaba satisfecho, pero no se atrevió a declarar el éxito de la

metodología. Para él los resultados se debían al apoyo que Aldo recibió de los padres y madres de familia.

¡No fue un exitazo! Es cierto que hubo resultados positivos cuando los niños empezaron a leer. Yo no los tuve como alumnos, pero saboreaba también su logro. Los padres me daban las gracias como director, pero yo les dije: ¡Den las gracias a los maestros! Creo que los niños reprobaban por falta de atención de los padres, por falta de apoyo en su casa, los niños faltaban mucho a clase... (E2-Reg. 23)

Los padres y madres de familia, en efecto, llegaban al aula cuando Aldo los llamaba. Él pidió que los niños no faltaran a clase, cosa que las madres procuraron cumplir al constatar los avances de sus hijos. Satisfecho porque había logrado un trabajo conjunto también con los padres de esos niños, demostró que si un maestro se lo propone puede involucrar también a los padres. En la escuela este era un hecho curioso, porque los padres casi nunca asistían, aún llamándolos expresamente.

Una madre de familia, enterada de los resultados, le pidió a Aldo que “adoptara” a su hija de once años, que ya había desertado de un segundo grado. En ese momento la niña ya no iba a la escuela y permanecía en su casa, ayudando en las labores domésticas, porque pensaba que no podría aprender a leer y a escribir. Aldo “adoptó” a la niña, previa autorización del director, y su “mini grupo” aumentó a once alumnos.

Para la maestra Alma, el éxito del trabajo significó rescatar a un joven que no se sentía capaz de sacar a los niños adelante. Motivado por los resultados, Aldo también recuperó la seguridad y la confianza en sí mismo, dijo Alma. Ella sabía que la trayectoria de Aldo por la escuela normal no era satisfactoria, no era buen estudiante; sin embargo, ella cambió la impresión de joven apático que tenía de él cuando lo observó trabajar en la bodega. Lo vio convencido de lo que estaba haciendo y comprometido con los niños y niñas; el logro le dio fortaleza.

Aldo se dio cuenta que a pesar de ser un joven inexperto pudo sacar adelante a esos niños con mucho atraso

pedagógico, que docentes con mayor experiencia no lo habían logrado ¡Eso lo hizo resurgir! (E2-Reg. 16)

Alma valoraba también la capacidad de observación que Aldo mostró en el aula. Desde su perspectiva, él podía detectar reacciones de los niños que incluso la maestra Rosa no veía. Además, no sólo se centró en el trabajo didáctico, sino que llegó más allá. Investigó los antecedentes de los niños, sus relaciones familiares, la conflictiva personal; logró una buena relación con ellos, una relación de amistad y de compañerismo. Para Alma, la experiencia fue totalmente formativa para Aldo, porque se dio cuenta de su capacidad: “¡Vio que sí podía sacar adelante a un grupo escolar!”.

Compromisos en la escuela normal

Llegó el mes de mayo y Aldo tuvo que afrontar serios compromisos en la escuela normal. La fecha prevista para entregar la primera versión del documento recepcional se había diferido y, establecida inicialmente para el mes de junio, se impuso para finales del mes de mayo; es decir, se adelantó tres semanas.

Este cambio se debió a cuestiones relacionadas con la dinámica institucional. Las múltiples actividades programadas en junio para cerrar el ciclo escolar hacían que se dificultara la recepción de los documentos; el mes de mayo, en cambio, estaba más desahogado. Los documentos tenían que pasar por un prejurado que requería de tiempo suficiente para hacer recomendaciones y sugerencias que los estudiantes. Era indispensable ganar tiempo para que ellos pudieran incorporarlas y entregar la versión definitiva en el mes de junio. Sólo con este ajuste de fechas tendrían posibilidades de presentar el examen profesional en el mes de noviembre, primer periodo de titulación.

Estaba también la presión que sentían los asesores y asesoras de los estudiantes normalistas, quienes se preparaban ya para recibir a otros estudiantes en el siguiente ciclo. Entregar los documentos en junio significaba quedar libres para asumir su nueva responsabilidad sin

arrastrar compromisos. Además, la cercanía del periodo vacacional (julio-agosto) obligaba a la premura; nadie quería pendientes de trabajo en ese periodo de descanso. Es decir, diversas situaciones en la escuela normal impulsaron una disposición que afectó las prácticas de los estudiantes en las aulas, tal como ocurrió con Aldo.

Aldo iba atrasado en la elaboración de su documento recepcional. Las dificultades que tenía para escribir entorpecían el avance; además, trabajaba por las tardes y no le quedaba mucho tiempo disponible para ocuparse en la tarea. Con esfuerzo, a mediados del mes de mayo entregó una versión que mereció muchas recomendaciones de parte del prejurado; incluso, una de las lectoras comentó que el documento de Aldo tenía muchas deficiencias y era imposible que tuviera la versión definitiva lista para junio. Todo parecía indicar que Aldo no podría titularse en noviembre.

La maestra Laura, su asesora, compartía esta opinión. Para ella, el documento era muy deficiente porque Aldo no respetó los acuerdos de trabajo que se tomaron en el *Seminario de Análisis de Trabajo Docente*, espacio curricular donde se apoyaba y se impulsaba su elaboración. Le sugirió que se tomara su tiempo y lo entregara más adelante, para cuidar la calidad del trabajo. Esto significaba que Aldo tendría que titularse hasta el año siguiente, cuando se abriera el segundo periodo de exámenes profesionales para los alumnos “rezagados”.

A pesar de todo, para sorpresa de todos, Aldo entregó a finales de mayo la versión final del documento, en la que había incorporado todas las sugerencias, completado la información y cuidado la redacción; es decir, cubría todos los requisitos formales. Laura y los tres lectores que integraban el prejurado, sorprendidos y con la sospecha de que Aldo había recibido ayuda, no pudieron más que autorizar la presentación para el mes de noviembre; no encontraron ningún elemento para rechazarlo.

Durante el mes de mayo, Aldo faltó mucho a la escuela primaria porque tenía la presión de terminar el documento. A veces llegaba por la mañana, firmaba la Libreta de Asistencia y se retiraba en seguida; otras, ni siquiera se presentaba en la escuela, con la autorización de la maestra Rosa, quien no quería cargar con la culpa de que Aldo no se titulara. En una ocasión se reportó enfermo varios días, sin estarlo, sólo para tener tiempo y ocuparse del documento. De hecho, durante ese mes, Aldo no trabajó con sus once alumnos y Rosa se hizo cargo. Ella incorporó a los niños a su aula original y siguió trabando con ellos la metodología propuesta por la maestra Alma. Es decir, los niños dejaron la bodega y se integraron nuevamente al grupo.

La maestra Rosa se sorprendió entonces del cambio que notó en los niños. Ahora acataban las indicaciones, realizaban las actividades y hacían las tareas; incluso algunos niños estaban más adelantados en Matemáticas que los alumnos que habían quedado en el aula con ella. Cuando Aldo se enteró del asombro de Rosa, dio su propia explicación de los hechos, sustentada en el aprendizaje de la lecto escritura que habían experimentado los niños con él.

La maestra Rosa me dijo: ¡Aldo, te felicito porque ahora estos niños están un poquito más alto de los que yo tengo! (asombrada). Los niños ya habían reprobado varias veces segundo grado ¡Ya tenían conocimientos matemáticos pero no lo sabían! Cuando empezaron a leer entendían mejor las instrucciones y se volvieron hábiles para las matemáticas ¡Entendían lo que se les pedía y lo hacían! ¡Y ya no se sentían los burros de la escuela! (E2-Reg. 17)

Criterios encontrados

Con todo, la maestra Rosa consideraba la reprobación de los once niños porque desde su criterio no tenían los conocimientos indispensables para hacer un buen tercer grado. En el mes de junio Aldo se incorporó con regularidad a la escuela primaria -una vez entregado el documento recepcional- y habló con Rosa sobre el destino de los niños. Se desalentó mucho con la postura que mantenía la maestra; para él la repetición era una equivocación porque estaba en juego la autoestima de los niños,

se lastimaría más si no pasaban de año. Rosa se mantenía firme, decía que los niños estaban muy bajos para pasarlos a tercer grado y que si bien ya sabían leer y escribir, no habían logrado un nivel aceptable. Aldo, desesperado, le mostraba los trabajos de los niños señalando sus logros y su empeño; pero los argumentos del estudiante parecían no tener peso para ella.

Entonces Aldo buscó el apoyo de la maestra Alma para que interviniera a favor de los niños. Desconsolado, le dijo que a pesar de que los niños aprendieron a leer y a escribir, iban a reprobado. Desde su punto de vista, los niños y niñas podían pasar de año, pero la maestra Rosa y el director decían que no era factible porque tenían conocimientos pobres. Aldo cuestionaba la postura de ambos y la calificaba de absurda y discriminatoria. Alma coincidió con él; lo importante era subir la autoestima a los niños. Si los niños vuelven a reprobado, dijo Alma, se iba a agravar más su problema y su autoestima se iba a venir abajo.

Así que Alma se tomó atribuciones que no le correspondía -como ella misma expresó- y habló fuerte con la maestra Rosa.

Yo creo que tu nivel de exigencia es grande y que los niños están bajos (conciliadora). Pero tienes que verlo también desde otro plano ¡En este caso, es importante aumentar la autoestima a los niños! ¡Date cuenta de que sí han podido! ¡No puedes ser tan tajante! (tono de desaprobación) El hecho de no aprobarlos implica no reconocer su esfuerzo ¿Dónde queda todo el esfuerzo de los niños? (con enojo).

(E2-Reg. 16)

Alma insistió en tomar en cuenta los avances reales de los niños. Eran principios de junio y aún había tiempo -antes de terminar el ciclo escolar- para fortalecer los conocimientos y lograr el nivel aceptable que quería Rosa. Aprobar a los niños implicaba reconocer el esfuerzo y el empeño infantil, el trabajo de Aldo, la disposición de los padres y madres de familia y -aunque no lo dijo- el valor de sus propias orientaciones. Pidió a Rosa, con clara exigencia, la rectificación de su decisión y la promoción de las niñas y niños “repetidores”.

Como se recordará, Alma era amiga de la maestra Rosa y tenía cierto ascendiente profesional sobre ella. Rosa la admiraba y reconocía su trayectoria profesional; también le estaba agradecida por el apoyo pedagógico que proporcionaba. Así que su intervención fue crucial porque, después de esa petición contundente, Rosa habló con el director y acordaron aplicar una evaluación a los niños para revalorar la decisión acerca de su destino escolar.

Al realizar la evaluación diez niños obtuvieron entre siete y nueve de calificación; sólo uno obtuvo seis. Con esta base, Rosa comunicó a Aldo y a Alma que algunos niños, los más avanzados, iban a pasar a tercer grado. Y diez fueron los niños promovidos; sólo uno reprobó, de “nivel presilábico”, que al parecer tenía un daño cerebral y, además, faltaba mucho a la escuela.

Aldo estaba muy contento e intervino para que uno de sus alumnos, con nueve de calificación, fuera el abanderado en la escolta; y la niña que obtuvo ocho estuviera entre sus integrantes. Rosa aceptó la iniciativa de Aldo sin objeciones. Dijo que el niño y la niña merecían esta distinción, aunque ella no la había considerado.

Alma valoraba la actitud de la maestra Rosa, sobre todo porque analizó la situación y cambió su decisión tan dura, que parecía irrevocable. Sin embargo, el futuro de los niños preocupaba a Alma ¿Qué iba a pasar con ellos cuando estuvieran en tercer grado? Ella y Aldo hablaron al respecto con el director y recomendó tener muy en cuenta lo que se había hecho con estos niños en la bodega y no se les volviera a relegar. Los docentes tenían que dar una atención especializada para ellos, ya fuera que pasaran todos juntos como grupo o se distribuyeran en aulas diferentes. Lo importante era continuar con la metodología.

Aldo sugirió que Rosa fuera la maestra de esos niños en tercer grado, con el fin de continuar el trabajo que él había iniciado. Él estaba preocupado porque sabía que los maestros de tercer año eran los más flojos y temía

que volvieran a relegar a los niños. Se preguntaba: ¿Qué va a pasar con estos niños? ¿Los van a dividir? ¿Qué maestro les va a tocar? Preguntas que en ese momento no tuvieron respuesta.

Después de la partida

A finales del mes de junio Aldo concluyó formalmente su estancia de trabajo en la escuela primaria y partió. En el mes de noviembre presentó su examen profesional en la escuela normal; ese mismo mes le otorgaron su plaza de trabajo. Lo ubicaron en una comunidad indígena bilingüe, también hablante de Español, distante de la ciudad capital. Aldo llegó a hacerse cargo del único grupo de segundo grado, conformado por 20 niños.

¿Y qué pasó en la escuela primaria donde Aldo realizó su práctica? ¿Cuál fue el destino de esos once niños? ¿Qué pasó con la maestra Rosa, tutora de Aldo?

Respecto a los alumnos de Aldo, hay que decir que sólo nueve de los once aprobaron y pasaron a tercer grado. Siete de ellos quedaron juntos en un mismo grupo; otro niño, por conducta inadecuada fue ubicado en un grupo diferente, con el maestro Adán, que era muy exigente; y otro se cambió de barrio y de escuela, pronto iría a trabajar con su padre a los Estados Unidos de América. La niña que adoptó Aldo, aunque aprobó el segundo grado, no siguió estudiando; volvió a su casa para cuidar a sus hermanos pequeños. Y otro niño que reprobó inició una vez más el segundo grado y al poco tiempo abandonó la escuela.

El grupo de tercer grado en el que estaban ubicados los siete niños tuvo tres maestros durante el ciclo escolar. El primero, el maestro José, dejó el grupo a los quince días, cuando por gestiones previas lo ubicaron en las oficinas de la Supervisión Escolar de la zona; el segundo maestro, Silvio, llevaba un mes de trabajo cuando consiguió una permuta con el maestro Prudencio y se cambió a una escuela cercana a su residencia. Prudencio se integró al grupo en el mes de octubre y se encontró con niños a la defensiva porque el maestro Silvio, quien era ya mayor y estaba a punto de jubilarse, los regañaba mucho y les pegaba con una regla.

En el mes de junio, casi al terminar el ciclo escolar, Prudencio reportó a la dirección de la escuela la reprobación de dos de esos siete niños. Desde su perspectiva eran niños muy distraídos, todo se les olvidaba y tenían problemas de conducta. A esas alturas del año escolar, él no tenía ninguna noticia de la experiencia que esos niños vivieron con Aldo; es decir, no estaba enterado de las dificultades que enfrentaron para aprender a leer y a escribir, ni de la metodología utilizada para ello, ni siquiera de la presencia del estudiante normalista en la escuela.

Según Rosa, ella entregó al maestro Silvio -el segundo maestro del grupo de tercer grado- unas tarjetas que eran como el expediente de los niños, a fin de que se enterara de los avances y dificultades en su aprendizaje. Dijo que se las dio a leer y luego se las pidió para no dejar testimonio de cuestiones delicadas; a veces, los maestros no tienen cuidado y los niños pueden leer su ficha individual y darse cuenta de cosas que anotan ahí, que es flojo o sucio, por ejemplo. Rosa cumplió con darle la información a Silvio; y éste tenía que pasarla a Prudencio, cosa que evidentemente no hizo.

El niño que estaba con el maestro Adán también iba a reprobado tercer grado porque es flojo, tiene mal comportamiento y su madre no asiste cuando se le llama. La apreciación del maestro era que el ambiente de la escuela estaba muy relajado y propiciaba problemas severos de conducta entre los niños. En realidad -como él dijo- no supo qué hacer con ese niño en ese ambiente. Un colega le recomendó que lo aprobara, porque de todos modos no iba a terminar la educación primaria; sino a acabar de albañil con una carretilla. Su destino es su destino, dijo. Según Adán el niño hubiera podido avanzar teniendo más atención de parte de la madre.

Los niños y niñas que estaban con el maestro Prudencio recordaban a Aldo con gusto y entusiasmo. Apreciaban los juegos, los dibujos que hacían y los cuentos que leían; tenían presente que él les había enseñado a leer y recordaban las recompensas que tenían por ello.

¡Nos ponía a dibujar, a hacer letras!. Jugábamos con él, hacíamos dibujos y pasábamos a contar cuentos...

Los que no sabían leer, como yo y Moy, nos fuimos con el maestro Aldo. Los que sí sabían se quedaron con la maestra Rosa ¡Él nos enseñó bonito! ¡Y nos quería mucho!

¡Al niño que leía más bonito le ponía un diez en el libro, o un ocho! Nos ponía las letras y aprendíamos. Y luego ponía rimas para que las completáramos ¡Y pasábamos a poner palabras!

A veces nos llevaba a pasear en su carro. Él nos enseñó a leer y ya cuando se fue lo extrañamos. (E2-Reg. 19)

¿Qué sucedió con la maestra Rosa? Ella solicitó al director que conformara un grupo con todos los niños “repetidores” de primer grado. Quería probar la metodología que había visto utilizar a Aldo el ciclo anterior y “sacar adelante” a los niños. La solicitud fue aceptada por el director aún en contra de las normas estipuladas por la Supervisión Escolar, las cuales ordenaban la distribución de los “repetidores” en diferentes grupos. El director pensaba colocar a los niños en los cuatro grupos de primero, con maestras diferentes, como casi siempre se hacía. Hacer un grupo especial, juntando a todos los niños reprobados, como lo pidió Rosa, era inédito; sin embargo, el director accedió y se integró el “grupo de repetidores”.

Rosa quería ese grupo porque se dio cuenta de la bondad de la metodología propuesta por la maestra Alma; además, iba a contar con su asesoría y apoyo. Ya para entonces, Rosa consideraba que los maestros y ella misma habían tenido actitudes equivocadas para atender el aprendizaje de la lectura y escritura, afectando con ello la autoestima de muchos niños y niñas. Quería cambiar, tener una oportunidad para cambiar, según dijo:

Los niños reprueban por las actitudes personales de los maestros, cuando vemos que algunos no pueden los vamos dejando y acaban rezagados. La autoestima de los niños está por los suelos cuando son repetidores y se consideran burros o tontos. Luego se ve en el aula quiénes son estos niños: se sientan atrás o de vuelta a la pared... ¡A ellos hay que darles más atención! ¡Subirles la autoestima! ¡Ese es el trabajo del maestro! (E2-Reg. 19)

La maestra Alma sabía que era una empresa difícil, pero decidió apoyar a Rosa al percatarse de su entusiasmo. Además, la decisión de la maestra Rosa implicaba también un cierto reconocimiento al trabajo de Aldo durante la práctica, cuestión que complacía a Alma.

Rosa es muy responsable, muy cumplida ¡Por eso el director aceptó conformar un grupo de niños repetidores de primer grado! Yo le dije: ¡Adelante! ¡La entusiasmé! Ella quiere experimentar la metodología y por eso solicitó un grupo de niños reprobados ¡Ella está entusiasmada y confiada! ¡Yo la voy a apoyar, como apoyé a Aldo! (con orgullo). (E2-Reg. 16)

Así la maestra Rosa se hizo cargo de un grupo de catorce niños “repetidores”. Cuatro meses después de iniciado el curso escolar empezaron a leer y a escribir y su satisfacción era evidente. Continuó con ese mismo grupo hasta el segundo grado, para consolidar el proceso de adquisición de la lengua escrita. La experiencia con este grupo de alumnos la cuenta como uno de sus mayores logros profesionales:

¡Ha sido una experiencia de aprendizaje para mí! ¡Lo he logrado! Yo me juré y me perjuré jamás tener alumnos reprobados. No. No. No. ¡Es que el niño no lo merece! Me dije: ¡No! ¡Es que estaba en tela de juicio mi trabajo! Salí adelante con este grupo y me probé a mí misma que sí soy capaz... (E2-Reg. 20)

La escuela *Benito Juárez* no volvió a ser seleccionada para que otros estudiantes normalistas llevaran a cabo sus prácticas de enseñanza. La decisión se tomó en la escuela normal, considerando el deficiente desempeño de los tutores y tutoras, así como el poco apoyo que recibían los estudiantes en el aula.

Frutos de la práctica

Aldo dejó plasmada su experiencia de trabajo en el documento recepcional que elaboró para titularse: *Factores que afectan el aprendizaje*. Quería demostrar que la escuela y los maestros son los primeros responsables de la reprobación de los niños y niñas, en especial de aquellos que tienen vidas difíciles y condiciones adversas. La práctica representó un espacio donde

demonstró a otros y a sí mismo que era capaz de hacer frente a ese añejo problema.

Fue una buena experiencia para mí. Me demostré que al fin y al cabo salimos preparados para todo. No para llegar ciegos y hacer lo que diga la maestra tutora ¡No! ¡Sino para buscar y salir adelante! Yo estoy en contra de la reprobación, porque sé que es una falla de la escuela, no del niño o de los padres. Clarito lo vi. Detecté algo muy importante ¡Que el niño aprende a leer y a escribir con la metodología adecuada! (E2-Reg. 17)

No fue fácil hacer ese frente. El camino estuvo plagado de sinsabores, desaliento y titubeos. Aldo pensó incluso en abandonar la carrera ante la magnitud del reto que enfrentó, tal como lo manifestó por escrito:

La tarea no fue fácil para la maestra tutora ni para mí; ya que además de convertirse en un reto profesional, tuve que enfrentarme a varias dificultades que en momentos me hicieron sentirme incapaz de superarlas. Me desalentaba y me desmoralizaba a tal grado que la impotencia y la desesperación me hicieron titubear acerca de la carrera. (E2-Reg. 25)

El día del examen, en la réplica pública, expresó algunas reflexiones sobre los escollos que implicó la práctica y la inseguridad que éstos le provocaban. También habló, en contraparte, del compromiso que fue adquiriendo durante el largo trayecto por la escuela. Un compromiso que le dio tenacidad y confianza, que lo llevó adelante...

Yo me sentía muy inseguro. Llegué a pensar que no servía para maestro. Me desesperaba y me decía: ¡No voy a poder! Pero encontré un chispazo. La maestra Alma me dio muchos ánimos ¡Tú tienes que poder! Y me ayudó. Le agarré mucho cariño al compromiso que estaba yo adquiriendo y salí adelante. No soy excelente maestro, pero voy a aprender, creo que ahí la llevo....(satisfecho)... (E2-Reg. 17)

Y lo hizo buscar, más allá de las normas establecidas, con valentía y realismo, un resquicio para cambiar el destino de los niños y niñas que fueron sus alumnos cuando él era estudiante y profesor.

2.2 HISTORIA DE JUAN Y EL PARTEAGUAS DEL AULA⁴⁰

La libertad de cátedra es un voto de confianza que el docente aprovecha para realizar su trabajo. Así evita cargar con la losa en que se convierte una metodología de enseñanza impuesta...

Juan

Pasaje por la escuela normal

Juan fue un estudiante irregular. En su expediente escolar están consignadas tres asignaturas a “R-2”, siglas alusivas a la presentación de examen en segunda oportunidad. Según él, esto se debía al alto porcentaje de faltas que acumuló e impedía el acceso a la evaluación regular. Tuvo que someterse a la normativa prevista para pasar las materias. Además de la ausencia, Juan reconoce que no estudiaba ni cumplía con las obligaciones académicas; ocupó el penúltimo lugar de su generación, con promedio general de ocho. Los estudios, como él dice, se los llevó de muertito.

Su paso por la escuela normal estuvo impregnado de llamadas de atención y conflictos con algunos maestros. Él se sentía aburrido y vacío. La mayoría de los profesores le parecían “cuadrados”, muy esquemáticos en sus formas de trabajo y con una preparación que dejaba mucho que desear. En las clases él manifestaba su descuerdo con algunos planteamientos de los profesores; a veces, discutía con ellos, preguntaba y cuestionaba, otras simplemente ignoraba su discurso y no hacía las tareas que encomendaban. El maestro Rómulo, lo definió alguna vez como un “joven contestatario”; él nunca había escuchado el término y de entrada le pareció ofensivo, pero después, cuando se enteró que designaba a una persona que impugnaba las cosas, se sintió orgulloso de que el profesor lo catalogara así.

40 Esta historia se reconstruyó con base en los registros etnográficos E1-1; E1-2, E1-5, E1-6, E1-9, E1-12, E1-27, E1-28, E1-29; y notas de campo de 17-05-01 y 26-06-01. Además, se utilizó el diario de trabajo de Juan y el documento *La redacción en un grupo de tercer grado* que elaboró para titularse.

Juan había cursado el bachillerato en una escuela de ambiente difícil, donde tenía que “rifársela” para sobrevivir. La mayoría de los alumnos provenían de contextos familiares complicados y en la escuela se les trataban como adultos: ahí aprendían oficios porque muchos de ellos no continuarían estudiando. Tenían mucha libertad para salir de las aulas durante las clases, periodos de vacaciones más prolongados que el resto de las escuelas y un amplio margen de tolerancia para no cumplir con las tareas. Además, él tenía muchos amigos con los que compartía estudios, juegos y sesiones en el taller de mecánica, donde varios de ellos estaban inscritos.

Con este antecedente, la vida en la escuela normal fue una decepción. Juan percibía que los alumnos eran tratados como niños. Algunos profesores pasaban lista como medida de control e incluso tomaban en cuenta la asistencia para integrar la calificación del curso. Encargaban tareas irrelevantes y les enseñaban a cantar; cosas por el estilo que no aceptaba un hombre duro como él. La mayoría de sus compañeros eran espantados y las mujeres parecían muchachas de pueblo con estrecho criterio. Tuvo dificultades para hacer amigos y sentirse a gusto en el ambiente normalista.

En el tercer año de la carrera, Juan tuvo una crisis y un intento de escape fallido de la escuela normal. El vacío que sentía se agudizó porque algunos de sus amigos habían emigrado de la ciudad, su novia Carla lo “cortó” y no iba bien en los estudios. Estaba harto de los maestros y de las situaciones de su vida. Así que fue a ver a la maestra Lina, entonces directora de la institución, para comunicarle su decisión de abandonar los estudios. Él recuerda que la maestra lo escuchó con atención y le dijo que era un asunto delicado que ameritaba reflexión. Lo invitó a comer dos días después, con la intención de tener tiempo suficiente para conversar con calma del asunto.

Durante la comida, la maestra le hizo ver que estaba equivocado. Su decisión era producto de una crisis y no de un análisis cuidadoso. Le dijo que las cosas no eran como él las veía, en blanco y negro. Tenía que poner mayor empeño en los estudios, asumir sus responsabilidades, continuar

y culminar la carrera. Le habló como directora y también como mamá, recuerda Juan. El resultado de esa conversación fue que no pudo escapar de la normal, tal como lo había previsto; y siguió hasta el cuarto año de la carrera, cuando de acuerdo al plan de estudios vigente, tenía que cumplir una larga estancia de práctica en una escuela primaria.

A pesar de la constante insatisfacción, a Juan le gustaban las jornadas de práctica establecidas a lo largo de la carrera; éstas eran lo único que lo levantaba, le daban aliento a sus días. Él reconocía que realmente disfrutaba de la interacción con los niños y las niñas, se sorprendía de sus preguntas y de sus respuestas, se entusiasmaba con sus juegos; también le agradaba dirigir actividades de enseñanza y participar en eventos escolares. Las diferentes incursiones por las aulas lo motivaron a continuar con los estudios.

En realidad, la docencia le empezó a gustar cuando él cursaba el quinto semestre y observó el trabajo de la maestra Montserrat, como parte de un seminario orientado al análisis del trabajo docente. En ese entonces, esta maestra laboraba en la escuela primaria que funciona como anexo de la escuela normal, a la cual acuden los estudiantes normalistas para observar las actividades en las aulas. Para Juan, la maestra Montse fue un descubrimiento. La recuerda muy dinámica, caminando por todo el salón de clase mientras decía: “¡Vamos! ¡Vamos! ¡Vamos!”, alentando a los niños. Manejaba muy bien los temas y hacía que los niños y niñas se involucraran en el trabajo. Ella tronaba los dedos y las actividades fluían; sin embargo lo que más impresionó a Juan fue la alegría que manifestaban los niños. Parecían estar muy a gusto: hablaban entre ellos, reían y transitaban por el salón, pero se ocupaban del trabajo escolar, sin necesidad de que la maestra estuviera presionándolos. Hasta ese momento, él nunca había presenciado esa euforia escolar ni ese dinamismo de trabajo. Fue una experiencia que lo marcó para siempre.

A partir de ese encuentro, Juan dio el brinco hacia la práctica. Vio que las clases podían ser dinámicas y divertidas para los niños y retomó muchos

elementos para incorporarlos a su propio estilo docente. Por eso, cuando se enteró que Montserrat había dejado la escuela primaria para incorporarse al área profesional de la escuela normal como asesora de práctica intensiva, le dio mucho gusto; pero cuando supo que él era uno de los diez alumnos que la maestra tendría a su cargo, agradeció en silencio su buena suerte y con entusiasmo se dispuso a recorrer el último tramo de la carrera.

La escuela de práctica

La escuela *Emiliano Zapata*, donde Juan realizó la práctica intensiva, se localiza en una colonia popular llamada *El Charquito*. Como muchas escuelas en nuestro país se ha ido construyendo poco a poco con apoyo de programas oficiales y con aportaciones de los habitantes; estas últimas han sido significativas tanto en recursos financieros como en mano de obra, incluso, uno de los colonos donó el terreno donde se edificó.

La escuela data de 1974, cuando empezó a funcionar en sólo dos aulas, a pesar de que se abrieron todos los grados. Los niños llevaban sillas de su casa y escribían en tablas colocadas sobre bloques de tabique. La maestra Lupita, una de las fundadoras y directora de la escuela en el momento en que Juan hizo su práctica, recuerda con orgullo ese momento inicial:

La escuela se inició con dos salones ¡Dos salones! Y ahí trabajábamos todas las maestras. No era bidocente ¡Había seis maestras! (con orgullo) ¡No sé cómo le hacíamos! A mí me tocó trabajar en el pasillo ¡Ese era mi salón de clase! ... Se hicieron muchas gestiones, documentos y documentos ¡Se luchó mucho para que la escuela tuviera mobiliario y se construyeran más aulas! (E1-Reg. 9)

En el año 2001, veintisiete años después, la escuela contaba con trece aulas, oficinas para la dirección, cancha deportiva, plaza cívica y un módulo para el personal de una USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular) que proporcionaba atención a todas las escuelas de la zona escolar. En el tiempo en que se realizó la investigación, se construyó un salón con miras a ser utilizado como bodega, pero se convirtió en albergue de un grupo de primer grado que, hasta entonces, compartía aula

con otro. Además, se tenía el proyecto de ampliar las oficinas y el módulo USAER en el futuro próximo.

En general, las instalaciones escolares se encontraban en buenas condiciones y eran funcionales, aunque las cosas se complicaban durante la temporada de lluvia porque, invariablemente, una parte de la escuela se inundaba. Al parecer, era un problema de relieve del terreno, difícil de solucionar; precisamente, el nombre de *El Charquito* aludía a las constantes inundaciones que sufría la colonia, de las que no estaba a salvo la escuela.

La maestra Lupita aún recuerda el día, años atrás, en que se anegó la escuela durante la jornada escolar y tuvieron que llamar a los bomberos para rescatar a niños, niñas y maestras, atrapados por las aguas. Y Juan narra cómo el día de las inscripciones, colocaron bancas viejas entre el agua estancada, a manera de puente, para que padres, madres, niños y niñas pudieran llegar con relativa facilidad a las oficinas y hacer el trámite correspondiente. Había llovido mucho la noche anterior y el agua rebasó todos los accesos; así que para el estudiante el primer día de trabajo significó aprender a inscribir a los niños y vivir en carne propia un problema de la escuela real.

El año que Juan realizó la práctica, en la escuela laboraban trece maestras y un maestro frente a grupo; una directora, una subdirectora técnica y una maestra que cumplía funciones de apoyo técnico. Además había una maestra de educación física, un maestro de educación artística y un conserje. El personal del módulo USAER se componía de cuatro especialistas -una psicóloga, una doctora, una especialista en lenguaje y una trabajadora social- y una directora. Dos de estas maestras estaban de planta en la escuela; los demás integrantes del equipo circulaban por varias escuelas de la zona según un calendario de trabajo.

Se registró una matrícula de 354 alumnos al inicio del año escolar; pero ésta fue disminuyendo hasta quedar en 338 alumnos. Se conformaron

dos grupos de primer grado, tres de segundo y de tercer grados y dos de cuarto, quinto y sexto. Por un acuerdo interno, los grupos tenían en promedio veinticinco alumnos; y existía la política de mantener unidos a los grupos de primero a tercer grados, con la misma maestra durante el primer ciclo (primero y segundo grados). En el tercer grado se sustituía a esta maestra, y a partir del cuarto grado se conformaban nuevos grupos.

En la escuela *Emiliano Zapata* se alojaron cinco estudiantes normalistas, tres mujeres -Blanca, Miriam y Eva- y dos hombres -Ronaldo y Juan-. Todos tuvieron como asesora de práctica a la maestra Montserrat y de tutora a la maestra del grupo al que fueron adscritos. La maestra Manuela, titular de un grupo de 3er. grado fue la tutora de Juan. En general, las cinco maestras que fungieron como tutoras aceptaron recibir a los estudiantes en sus aulas y cumplir con las funciones de tutoría; procuraron una relación cordial con Montse y atendieron sus recomendaciones y solicitudes de apoyo. No faltaron, por supuesto, algunos eventos conflictivos.

Los estudiantes normalistas compartían la opinión de que habían “caído” en una buena escuela, donde se les daba su lugar como docentes. En especial, apreciaban el respeto que las tutoras manifestaban, tanto como el apoyo que recibían de los padres de familia. Así lo expresó Ronaldo:

Nosotros no somos parte de la plantilla oficial, pero desde que llegamos nos dijeron maestros ¡Maestros para acá, maestros para allá! (complacido) Nos dieron nuestro papel como docentes y nos han mantenido esa posición. Mucho respeto para con nosotros... caímos en una buena escuela. (E1-Reg. 9)

Apreciación que fue respaldada por Eva, otra de las estudiantes:

Somos muy afortunados porque la escuela es muy buena. Estamos aprendiendo mucho y, como dice Ronaldo, se nos da nuestro papel, tanto las maestras como los padres de familia. En ningún momento se nos ha dicho: ¡Los practicantes! (tono de descalificación). Al contrario, todos nos dicen: ¡Los maestros!, ¡Los maestros! (complacida). Y las maestras toman en cuenta nuestra opinión. (E1-Reg. 9)

Es importante mencionar que la escuela tiene prestigio, labrado desde su fundación, por recibir en sus aulas a niños y niñas con necesidades educativas especiales, a veces incluso de zonas que no corresponden a su ámbito de influencia. En el origen, las maestras fundadoras admitían alumnos con problemas especiales y buscaban el apoyo de especialistas, amigos casi siempre, para atenderlos. Su filosofía de trabajo era no rechazar a ningún niño; una filosofía que hasta hoy se conserva, bajo la vigilante dirección de la maestra Lupita.

En todos los grupos había de dos a cinco niños con capacidades diferentes -débiles auditivos, atención dispersa, problemas de lenguaje- y, como ya se mencionó, se contaba con un módulo USAER instalado en la escuela. Los especialistas asesoraban a las maestras y daban seguimiento a los casos más difíciles; en ocasiones, entraban a las aulas y ahí trabajaban con todos los alumnos, organizando actividades diferenciadas para los niños especiales; en otras, estos niños se trasladaban al espacio del módulo donde recibían atención específica.

Por esta labor, la escuela ha obtenido varios reconocimientos a nivel estatal. En el año 2001 fue seleccionada para participar en un evento nacional dedicado a la difusión de experiencias innovadoras en el ámbito de Educación Especial; merecimiento que consolidó su prestigio.

Otro rasgo que distingue a la escuela es el compromiso que asume con los padres y madres de familia, a través de programas de apoyo para ellos. Las necesidades paternas representan un foco de atención que implica a todo el personal en una constante labor para lograr empatía con la comunidad. Pero dejemos que Blanca, otra de las estudiantes normalistas, describa este rasgo:

¡La escuela hace que se inmiscuya la comunidad! ¡Siempre los hacen participar! (a los padres) La escuela no sólo se preocupa por los niños, también por los padres. Yo tengo padres que aprendieron a leer gracias a los programas de alfabetización que la escuela solicitó. Venían por las noches ¡Y en mi salón de clase aprendían a leer! Además,

también se solicitan apoyos al DIF (Desarrollo Integral de la Familia) para que los padres adquieran a bajo costo lentes para los niños, medicinas o atención psicológica cuando tienen problemas familiares ¡Antecedentes muy grandes que se conocen en la colonia! (E1-Reg. 9)

Los niños y niñas del grupo, su diversidad y sus problemas

Juan fue adscrito a un grupo de 3er. grado que inicialmente tenía 25 alumnos -14 niñas y 11 niños-, cuyas edades fluctuaban entre los siete años diez meses y los diez años. Meses después se integraron dos niños más que provenían de localidades rurales; y dos niños dejaron el grupo porque emigraron con sus padres a otras entidades. En el grupo había 7 niños que cursaban el grado por segunda vez, eran “repetidores”; cuatro de ellos se consideraban niños con necesidades educativas especiales, caracterizados como débiles auditivos y con atención dispersa.

La mayoría de los niños habían estado juntos desde primer grado, excepto los 7 niños “repetidores” y los dos que recién ingresaron. Se conocían bien, se tenían confianza y reconocían a los líderes. A pesar del trayecto recorrido, las relaciones entre niños y niñas eran conflictivas y, según Juan, fue necesario insistir mucho en el respeto mutuo y el compañerismo entre iguales.

Las condiciones de vida y la problemática familiar de algunos niños y niñas representaron un reto para Juan; algunos casos implicaban dilemas éticos y constantes reflexiones sobre la forma adecuada de proceder en el aula. El caso de Israel, un niño cuya familia pertenecía al grupo religioso Testigos de Jehová, era para él especialmente complicado. Los preceptos divinos impedían que el niño pudiera participar en actos cívicos, eventos deportivos y algunas actividades donde los niños bailaban, cantaban o salían de la escuela. En la escuela se aceptaban y respetaban estos preceptos y no se obligaba a los niños “testigos” a participar, cosa que Juan también seguía; aunque para él era absurdo que el niño no pudiera jugar y divertirse. Le provocaba tal enojo que su capacidad de tolerancia -como él decía- se venía abajo.

El caso de Edith, otra niña del grupo, lo tuvo preocupado mucho tiempo. Juan se enteró de que ella, de diez años de edad, mantenía juegos sexuales con Uriel, otro alumno del grupo meses mayor. Un niño, amigo de Uriel, los había sorprendido en la casa de la abuela de Edith y había regado la noticia. El día que la escuela se enteró Edith se acercó a Juan, lo abrazó y con ojos acuosos dijo: “¡No crea maestro, lo que dicen de mí! ¡No es cierto!”. Él la miró, le puso una mano en la cabeza y dijo muy firme: “No te preocupes, yo no creo nada de lo que dicen”.

Juan sabía que la niña vivía con su abuela porque su madre la había abandonado. Por tal razón no tenía quién la orientara adecuadamente y le estableciera límites claros. Por otra parte, Uriel manifestaba un comportamiento irregular; en una ocasión Juan tuvo que reprenderlo severamente porque levantó la falda a dos niñas. A raíz del rumor, los niños se burlaban de Edith y él temía que esto afectara la autoestima de la niña, ya tan lastimada. No sabía qué hacer, cómo enfrentar el problema y diluir el rumor. Acudió a Montserrat, su asesora de la escuela normal, en busca de orientación. Ella recomendó lo siguiente:

Primero tienes que indagar con mucho cuidado. Ser muy sutil. Preguntar sin herir a los niños. También tienes que decirle a la tutora: ‘No tengo pruebas, no tengo fundamento, pero hay esto...’ ¡Tienes que atender el problema! Es parte de tu función. Si no lo haces vas a tener cargo de conciencia. Tienes que ser muy cuidadoso para manejar esto, sobre todo por la niña. (E1-Reg. 2)

Juan no estaba convencido de que hablar con la tutora fuera la mejor opción. Temía que ella tratara el asunto frente a todos los niños del grupo y se complicara más la situación. Así que habló “en corto” con algunos niños y pidió respeto para Edith; además, procuró dar confianza a la niña destacando su trabajo escolar y dándole responsabilidades en el grupo.

Otro caso era Demetrio, un niño que llegó al grupo a mediados del ciclo escolar, proveniente de una comunidad rural. La maestra Manuela lo aceptó, procuró ponerlo al corriente y cuidó su integración al grupo; pero,

en opinión de Juan, el niño no tenía interés, descuidaba las actividades y no ponía nada de su parte para adaptarse. Un día Juan expresó con tono de burla: “¡Maestra, Demetrio es su ídolo de barro!”. Ella reaccionó con molestia: “¿Por qué le dices así?”. Y él respondió sin ningún tapujo: “¡Qué no ve! Quiso integrarlo al grupo, lo ayudó, lo protegió...¡Y sigue igual! ¡Es su ídolo de barro!”.

En opinión de Manuela, esas expresiones eran imprudentes y revelaban el rechazo del estudiante hacia niños como Demetrio, o Mario, quien era inteligente e hiperactivo y requería atención especial. Juan tuvo que enfrentar algunas situaciones difíciles y con el tiempo -dijo- se vio obligado a cambiar de actitud. A fuerza de ciertos fracasos entendió que debía ganarse a los niños con respeto y trabajo.

Uno de esos fracasos a los que se refería Manuela sucedió a principio del mes de marzo. La maestra se ausentó de la escuela porque tenía que asistir a una reunión y pidió a Juan que se quedara con los niños. Sólo fueron un par de horas, pero bastaron para que él se diera cuenta de que el grupo no lo respetaba. No pudo controlar a los niños y decepcionado optó por salir del aula mientras decía a los niños que ya no iba a volver nunca. Dejó a los niños solos; salió del aula y unos instantes después de la escuela.

Al día siguiente Manuela inició la clase. Juan llegó con retraso y se quedó en el patio, cabizbajo. Ahí permaneció unos minutos antes de entrar al aula, muy serio. Ella se percató de que algo había pasado; los niños se inhibieron y se agacharon cuando entró el estudiante. Un silencio denso se instaló en el aula y ella, intrigada, preguntó a todos: “¿Qué pasó? ¿Qué pasó ayer?”. Los niños guardaron silencio. Visiblemente apesadumbrado, con cierto tono de acusación, Juan dijo:

Ayer, yo me salí del aula. Me sentí muy decepcionado con el comportamiento del grupo ¡Los niños no me obedecieron! ¡Nadie trabajaba! ¡Nadie guardaba silencio! ¡Ya no iba a volver a la escuela! ¡No importa que pierda mi práctica! ¡No importa! (E1-Reg. 6)

La maestra, desconcertada, se dirigió a los niños: “¿Por qué reaccionaron así? ¿Quién quiere explicarlo?” En medio del silencio, Israel se puso de pie y apenado dijo: “Maestro, ¿nos disculpa?”. Después Mario, Uriel y otros dos niños se pusieron de pie en señal de sumarse a la disculpa. Juan, sin decir nada se dirigió a su mesa de trabajo y empezó a acomodar algunos materiales. Manuela lo veía esperando una respuesta de su parte. Al fin, serio y callado, se acercó a cada uno de los niños y estrechó su mano, en señal de aceptar las disculpas. Entonces la maestra continuó la clase con aire de preocupación.

Más tarde Manuela abordó el asunto en privado, dentro del aula, cuando los niños y niñas salieron al recreo. Juan repitió que se había sentido muy decepcionado y no supo qué hacer, reconoció que había actuado precipitadamente. Ella dijo, seria y firme:

¿Sabes qué? ¡Faltó que controlarlas al grupo! ¡Y no puedes hacer eso! ¡No puedes salirte del aula y dejar a los niños solos! ¡Es una experiencia difícil de la que tienes que aprender! ¡Pero no se puede volver a repetir! (E1-Reg. 6)

Manuela desaprobaba la reacción del estudiante, aunque la entendía. Estaba preocupada por las secuelas de esa experiencia en su seguridad como maestro; sabía que tenía fondo y podría dejar un trauma profundo en Juan.

¿Cómo sentiría cuando vio que el grupo no le respondía?
¿Cuándo vio que de parte de los niños no había respeto hacia él? ¿Cómo sentiría para que hubiera decidido salirse del aula? ¡Estaba tan triste! ¡Tan sentido! Estaba... ¡todo! Como si se hubiera traumatado (reflexiva, compasiva). (E1-Reg. 6)

Al final de la práctica, recordando este episodio, la maestra valoraba que después de esa fuerte experiencia Juan se repuso, aprendió a conservar la calma en momentos difíciles, a conocer a cada uno de los niños y especialmente a tratar a todos con respeto.

Un paseo con dos acompañantes

A principios del mes de noviembre, dos meses después de la apertura del curso, Juan dirige una clase de Matemáticas en presencia de las maestras Manuela y Montserrat, que llega al aula justo cuando él inicia la clase. La primera lee con detenimiento algunas hojas en su mesa de trabajo; la segunda, sentada en una banca del fondo del salón, pasea su mirada entre los niños. Ninguna de las dos parece fijarse en el estudiante.

Un tanto nervioso, Juan reparte hojas a los niños y dice que tienen que recortar las partes del dibujo que ahí se encuentra. Niños y niñas aplauden, entusiasmados frente a la tarea. Hablan entre ellos, miran la hoja, se levantan y van hacia los estantes. Hay mucho ruido en el aula.

Juan se dirige a la maestra Manuela con tono de apremio: “¡Páseme las tijeras!”, y señala un portafolio que está junto a ella. La maestra un tanto sorprendida responde: “¡Pero los niños tienen!”. Y se levanta de la mesa, camina entre las bancas y con premura dice: “A ver ¡Las tijeras, las tijeras!”. Los niños buscan en sus bolsos, algunos sacan tijeras, otros dicen que no tienen. La maestra toma un bote que está sobre el estante, extrae algunas tijeras y las reparte. El murmullo en el aula es intenso, la mayoría de los niños y niñas empieza a cortar la hoja, divertidos y relajados.

Israel está parado mirando por la ventana. Juan le dice que se siente. El niño parece no escuchar y sigue en lo mismo. Manuela va hacia el niño, lo toma de los hombros, le dice algo en voz baja, muy cerca de su oreja, y lo lleva a su lugar. El niño se sienta y empieza a recortar la hoja. Ella regresa a su mesa de trabajo.

Juan indica que busquen en su libro de Matemáticas la lección *Un paseo en el zoológico*. Los niños hojean el libro y exclaman: “¡Qué página, qué página!”. Él no contesta, no tiene el libro en sus manos. La maestra Manuela, al percatarse de ello, se pone de pie y dice en voz muy alta: “¡Página cincuenta, página cincuenta!”. Y recorre con la mirada a todo el grupo. Va hacia una niña que hojea el libro, confundida; toma el libro, lo abre,

lo coloca sobre la mesa y señala con el dedo el número de la página. La niña sonríe y dice gracias. Entonces la maestra vuelve otra vez a su mesa.

Los niños siguen en silencio la lectura que Juan hace de la lección. Ésta se refiere a dos niñas y dos niños que van al zoológico y cada uno coopera con 15 *nuevos pesos* para comprar algunas cosas de comer. En el libro se plantea *situaciones de reparto* para que los niños aprendan y apliquen *fracciones*. También contiene ilustraciones que proporcionan información complementaria, además del listado siguiente:

1 jugo de naranja	N\$ 3
1 pastel de manzana	N\$ 15
8 tacos de pollo	N\$ 16
1 kilo de mandarinas	N\$ 5
4 paletas	N\$ 8
4 vasos	N\$ 1
4 platos	N\$ 2

(E1.Reg. 1)

Hay varias preguntas para que los niños reflexionen. Algunas resultan fáciles de resolver, tales como: “ Cu ntas mandarinas les dieron por un kilo?” o “ Qu  parte del jugo tom  cada niño si lo repartieron en partes iguales?”. Pero una de ellas: “ Qu  cuesta más, una paleta o un taco de pollo?”, demora a los niños en ecuaciones para obtener el precio unitario de los productos. Cuando Juan advierte que han terminado, pregunta a una niña: “ Por qué los tacos cuestan dos pesos?”. La niña no responde. La tutora, que parece no estar al tanto, dice con calma: “No contesta porque est  platicando”.  l vuelve a hacer la pregunta, esta vez se dirige a todo el grupo. Un niño grita:

 Porque nada más llevan una tortilla y un poco de papa! (E1-Reg. 1)

Todos los niños ríen, unos hacen gestos y ademanes como si estuvieran comiendo tacos, divertidos. Desconcertado, el estudiante mira a Montserrat

como pidiendo ayuda; no sabe qué hacer con esa respuesta. Ella sin decir nada hace una seña de afirmación con la cabeza, con énfasis, indicando que acepte la intervención del niño. Entonces él exclama: “¡Sí, puede ser por eso, porque tengan una poquita de papa! ¡Pero quiero saber cómo le hicieron para saber que los tacos cuestan dos pesos!”. Algunos niños levantan la mano, dos de ellos pasan al frente y explican el procedimiento que siguieron.

La clase continúa con otras preguntas: “¿Cuánto dinero reunieron en total los niños?”, “¿Cuánto dinero les sobró?”. Juan pide a Carlos que pase al pizarrón y haga la suma de lo que gastaron. El niño con el libro en las manos, titubeante y con lentitud, anota el precio de los productos. Mario, otro niño, dice con tono de impaciencia: “¡Así cuándo vas a terminar! ¡Yo quiero pasar, yo, yo!”. Manuela, desde su mesa, exclama: “¡Mario, Mario!” pidiendo paciencia. Juan hace una seña e indica que pase. El niño escribe tres números y el resultado de la suma de ellos. Mientras tanto, Carlos continúa parado, con la mirada hacia abajo, parece no saber qué hacer. En el pizarrón están las siguientes operaciones:

(Carlos)	(Mario)
3	18
15	8
16	<u>22</u>
5	48
8	
1	
<u>2</u>	

(E1-Reg. 1)

Juan se acerca a Carlos y le dice algo en voz baja. El niño, después de un largo titubeo, anota el número 33 al final del listado y se dirige a su lugar. Luego, el estudiante va donde Mario y señala algo en el libro. El niño observa con atención; en seguida va hacia el pizarrón, borra el número 22 y en su lugar escribe 24, borra 48 y escribe 50. Israel se acerca a Juan y parado frente a él, muy serio, dice algo que no se alcanza a escuchar; y escribe su versión de la suma.

(Carlos)	(Mario)	(Israel)
3	18	19
15	8	16
16	<u>24</u>	35
5	50	<u>15</u>
8		50
1		
<u>2</u>		
33		

(E1-Reg. 1)

Mario explica a sus compañeros el procedimiento que siguió. El niño dice que primero sumó 3 y 15 y le dio 18; después sumó 16 y 8 y salió 24; después sumó 5, 1 y 2 y puso 8. El total salió 50 pesos.

La mayoría de los niños están atentos, escuchan a su compañero. Después escriben en el libro, borran y vuelven a escribir. Parecen absortos en la tarea. Carlos se levanta y borra el número 33 del pizarrón, en su lugar escribe 50. Juan camina entre las bancas y revisa los libros, se detiene con algunos niños. Al cabo de un rato hace una seña a Montserrat, indicando que las cosas van bien. Varios niños se acercan a él, con su libro abierto, para que les revise el trabajo; otros van con la profesora Manuela. Ella dice en voz alta: “¡Sí captaron el contenido!”. El estudiante se entusiasma, se nota satisfecho. Se acerca a Montse y anuncia más ejercicios para los niños, esta vez la división de enteros y fracciones; pero la asesora se opone, dice que es suficiente el esfuerzo que han realizado, más sería saturarlos. Juan insiste tímidamente: “Pero en este momento el trabajo fluye...” Montserrat lo ataja con firmeza:

¡No, no, no! Hasta aquí es suficiente ¿Sabes qué? El grupo ya te respondió, trabajó bien. La evidencia del trabajo está ahí (señala los libros). El grupo captó el contenido que tú pretendías, ya no hay que saturar a los niños, sino dejarlos. ¡Hay que estimular a los pequeños y no cansarlos! El grupo dio lo que tenía que dar y bastante bien. Es así como fluye el trabajo... (E1-Reg. 1)

Y se dirige a Manuela con la mirada buscando su respaldo: “¿Está de acuerdo, maestra?”. Ella afirma con un leve movimiento de cabeza mientras observa a Juan con expresión conciliadora. Él sin decir nada se vuelve hacia los niños y después de felicitarlos por su entrega en el trabajo, anuncia que pronto saldrán al recreo. Montse expresa que la propuesta de Juan está fuera de lugar, parece molesta; Manuela en cambio se nota muy satisfecha. Dice que en las últimas dos semanas Juan ha estado muy entregado al grupo, tranquilo, con estabilidad emocional, afable y contento en el aula; ha superado el nerviosismo inicial y controla muy bien al grupo. Estimula, interroga y hace participar a cada uno de los niños. Desde su perspectiva, el éxito de esa mañana de trabajo se debe a la empatía que Juan ha logrado con los niños y niñas.

¡Una buena entrevista!

En el mes de febrero la maestra Manuela imparte una clase de Ciencias Naturales dedicada a la higiene dental. Días antes, a iniciativa de Juan, los niños y niñas realizan una entrevista a sus madres, padres, otros familiares o vecinos para indagar sobre el cuidado de los dientes. La información recabada sería la materia prima de esta clase, y además de abordar el tema permitiría la elaboración de una *gráfica de datos* relacionada con la asignatura de Matemáticas. La propuesta de Juan forma parte del plan de trabajo para el periodo de práctica intensiva; y se basa en *Entrevista, entrevistador, entrevistado...* una lección de la asignatura de Español, para orientar a los niños, elaborar las preguntas y presentar los resultados de la pesquisa.

La tutora no está convencida de la pertinencia de la entrevista, teme que las preguntas incomoden a los padres: “¿Conserva todos sus dientes? ¿Tiene algún diente con caries? ¿De qué manera se lavaba los dientes cuando era niño o niña?”; pero sabe que Juan necesita desarrollar propuestas de trabajo para sistematizar la práctica y da entrada a la iniciativa. Los niños realizan la entrevista y ella hace uso de la información promoviendo una nutrida participación de los niños y niñas.

Manuela pregunta a niños y niñas sobre las consecuencias de no lavarse los dientes. Se siente un ambiente relajado y alegre en el aula. Las opiniones infantiles varían. Un niño dice que entran microorganismos a los dientes, otro que se hace un cajetito negro en las muelas, otro que duele masticar los alimentos, uno más que se caen los dientes y nacen otros nuevos. Durante un rato la profesora da lugar al caudal de opiniones y camina por todo el salón. Con entusiasmo, se dirige al grupo propiciando la participación:

Mtra. ¡Es muy importante que cuidemos nuestros...!”

Todos: ¡Dientes!

Mtra. ¿De qué manera no vamos a dar permiso de que entren los microorganismos!

Todos: ¡Lavándonos los dientes!

Mtra. ¿Cada qué...?

Todos: ¡Tres veces al día!

Mtra. ¿Cuándo?

Todos: ¡En la mañana, en la tarde y en la noche!

(E1-Reg. 5)

Juan, parado a un lado del pizarrón, sonríe ante las intervenciones de los niños. Ha dibujado líneas perpendiculares, formando un ángulo recto, para hacer la gráfica del número de dientes o muelas con caries de las personas entrevistadas. También ha marcado dos columnas, cada una con su respectivo título: *Dentadura incompleta* y *Dentadura completa*. Espera por la información que aportarán los niños. La maestra anuncia que mencionará el nombre de cada uno de los niños por orden de lista, para que todos lean su encuesta. Aquí se muestra, como ejemplo, la participación de Noé y de Laura.

(Noé)

Mtra. ¡El número dos (de la lista)! Noé, léame su encuesta por favor ¿A quién le preguntó?

Noé: A mi mamá...

Mtra. ¿Qué le preguntaste?

Noé: Estaba haciendo la comida, le dije que le podía hacer una entrevista y me dijo que sí...

Mtra. Lee la primera pregunta que le hiciste a tu mami...

Noé ¿Conservas todos tus dientes?

Mtra. ¿Qué te dijo?

Noé: Tiene todos sus dientes...
(Juan anota una raya bajo el rubro "Dentadura completa").
Mtra. ¡Qué más le preguntaste a tu mamá?
Noé: Le pregunté si tenía algún diente cariado y me dijo que no...
Mtra. ¿Qué más?
Noé: Qué cuántos dientes se le han caído y me dijo que ninguno...
Mario, un niño del grupo, levanta la mano y exclama: ¡Le faltó una pregunta!
Noé: Y de qué manera se lavaba los dientes cuando era niña... Dijo que con carbonato.
Mtra. Bueno ¡Hasta ahora llevamos dos mamás que se lavaban los dientes con carbonato! Vamos a poner eso en el pizarrón (Juan escribe las palabras "pasta" y "carbonato" y anota dos cruces debajo de la última).

(Laura)
Mtra. Bueno, seguimos... ¡Tres! Laura, ¿a quién entrevistaste?
Laura: A mi mamá. Sí conserva todos sus dientes
(Juan pone una marca bajo "Dentadura completa").
Mtra. ¿Tiene algún diente con caries?
Laura: Cuatro...
Mtra. ¿Con caries o postizos?
Laura: Tiene uno postizo...
(Juan anota "con postizos" abajo del rótulo "Dentadura incompleta". Luego dibuja una barra y escribe el número 4 arriba de ella).
Mtra. ¿De qué manera se lavaba los dientes tu mamá cuando era niña?
Laura: Con escobeta...(con timidez).
Mtra. ¡Con escobeta! (asombrada) ¿Estás segura? ¿Será cierto eso?
Un niño exclama "¡Aso!", con asombro.
Mario: ¡Sí maestra! Porque se puede lavar con pasta, con carbonato y si no tiene cepillo ¡Pues con escobeta! (conciliador, como tratando de mediar).
(Juan escribe la palabra "escobeta").
Mario se acerca a él y le dice que falta la cruz bajo la palabra. Juan anota la cruz.
(E1-Reg. 5)

La maestra Manuela pregunta a niños y niñas: “¿Cómo notaron la reacción de las personas? ¿No se incomodaron con las preguntas?”. Todos responden al unísono:

¡No!
¡Mi mamá no!
¡Mi mamá tampoco!
(E1-Reg. 5)

La maestra exclama: “¡Yo pensé que las mamás de ustedes se iban a molestar cuando les hicieran esas preguntas! ¡Pero ya me di cuenta que no!”. Luego se dirige a todo el grupo mientras señala el pizarrón: “¡Los felicito! ¡Hicieron una buena entrevista y aquí están los resultados!”. Da la palabra al estudiante: “¡A ver maestro!”, y él empieza a leer la gráfica:

Vean, de todas las personas entrevistadas hubo tres que tuvieron cuatro dientes con caries (Algunos niños exclaman, asombrados: “¡Cuatro!”) ¡Observen! -señala la línea vertical de la gráfica-. De este lado tenemos los dientes o muelas con caries; y -apunta la línea horizontal- aquí tenemos a cada una de las personas entrevistadas.
(E1-Reg. 5)

Un niño va hacia el pizarrón, señala un cero y pregunta: “¿Por qué aquí hay cero?”. Juan inquiriere: “¿Por qué creen que aquí hay cero?”. Los niños no responden, algunos miran el pizarrón, otros a la maestra. Él anticipa: “¡Porque tenían todos sus dientes sin caries!”. Los niños no dicen nada, lo miran pero parecen no comprender; entonces él explica:

Todo lo que ustedes escribieron y toda la información que recolectaron la vaciamos aquí. ¡La transformamos!. Es exactamente la misma, nada más que le cambiamos la forma. (Un niño exclama ¡Ah!) Así es más fácil visualizarla, apreciarla. Se puede saber quién tuvo mal cuántos dientes. Podemos felicitar a las personas entrevistadas porque en su mayoría sí tiene cuidados sus dientes. (E1-Reg. 5)

Mario exclama: “¡Son ocho los que se cuidan los dientes!” y señala los espacios en blanco de la gráfica. Juan observa la gráfica y advierte:

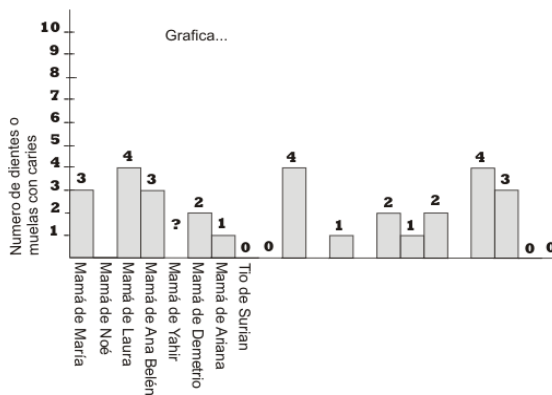
Aquí hay una interrogación porque nunca supimos cuantos dientes con caries tenía la mamá de Yahir. No podemos ponerle cero porque sí tenía, pero no sabemos cuántos... (E1-Reg. 5)

La clase continúa hasta que pasan los 20 niños y niñas que ese día asistieron. De acuerdo a la información que ellos vierten, Juan anota cruces, rayas, barras, números y el parentesco de algunas personas entrevistadas por los niños. Al final, la gráfica queda así:

Xalapa Enriquez; Ver. 20 de Febrero del 2001

Dentadura incompleta con postizos	Dentadura completa
////	///X ///

Carbonato	Pasta	Escobeta
X	X	X
X	X	
X	X	
	X	
	X	
	X	
	X	
	X	
	X	
	X	



(E1-Reg. 5)

Los niños siguen con atención la explicación de Juan: “Tenemos personas que tienen varios dientes enfermos, hay que ir con el dentista para que no se enfermen los demás...” Un niño dice con gesto de impaciencia: “¿Por qué no se cuidan sus dientes?”

Juan pregunta a todo el grupo: “¿Cómo le vamos a poner a la gráfica?”, y varios niños responden: “¡Gráfica dental!”, “¡Gráfica para cuidar los dientes!”, “¡Gráfica de aseo!”.

¡No! Es una gráfica de resultados de la entrevista y del cuidado dental ¿Sí o no? ¿Cómo le pongo?... (E1-Reg. 5)

Mario, casi gritando, exasperado, exclama: “¡Gráfica dental!”. Juan escribe:

Gráfica del resultado de la entrevista del cuidado dental.
(E1-Reg. 5)

Después se dirige a Mario: “¿Te gusta cómo quedó?”. El niño no responde, parece no escucharlo. Manuela interviene con tono conciliador: “Mario, te habla el maestro”. El niño mueve la cabeza afirmando, sin mirar a Juan, ensimismado, ocupado en hacer la gráfica en su cuaderno.

Juan apresura a los niños, dentro de poco va a llegar la maestra Alicia, integrante del equipo de USAER, a impartir una clase de matemáticas. Ariana termina y muestra su cuaderno. Juan, complacido, se dirige a todos: “¡Ariana hizo su gráfica muy sencilla pero muy bonita! ¡Le puso colores! ¡Vean que bonito!”; y observa con atención el cuaderno de la niña. Después, como reflexionando para sí mismo, dice: “¿Le puse acento a la ‘a’?”. Va hacia el pizarrón y acentúa la palabra “gráfica”.

Después, en su diario de trabajo, Juan anota los resultados favorables de la actividad considerando los aspectos que él trató de promover, al margen de los propósitos y metas establecidos por la tutora:

N° de niños	Aspectos
11	Manejan título de entrevista
18	Escribieron adecuadamente una introducción de entrevista
17	Formularon preguntas claras y concretas
15	Escribieron completas las respuestas de sus entrevistados
16	Utilizaron signos de interrogación de entrada y salida. (Un niño las utilizó al revés)
17	Cerraron su entrevista con un comentario final

Una actividad de repaso

Minutos después la maestra Alicia entra al aula. Efusiva dice: “¡Buenos días niños! ¡Buenos días niñas! ¡Otro repaso al banquito!”. Y escribe en el pizarrón: *¡Otra vez el banquito!* -nombre de una lección de la asignatura de Matemáticas-. Juan dice a todos que guarden su cuaderno, mientras coloca sobre las mesas montones de corcholatas, material que utilizarán los niños para hacer operaciones indicadas en la lección. La maestra Manuela, sentada en su escritorio, revisa cuadernos de los niños, de vez en vez levanta la cabeza, atenta a lo que pasa en el aula.

Los niños forman pequeños grupos de trabajo, como en la clase anterior. Trabajan y platican entre ellos. Hay mucho ruido en el aula. Alicia se concentra en algunos niños, los que requieren atención especializada, inclinada sobre la mesa. De pronto, ante el ruido intenso, se yergue, mira a todo el grupo y dice en voz alta: “¡Cinco, cuatro, tres, dos, uno...”! El ruido poco a poco baja de intensidad, según el conteo. La maestra Manuela exclama con tono de advertencia: “¡Es trabajo en equipo!” y mira hacia una mesa donde los niños platican entre ellos. Juan se acerca, se sienta y pregunta a los niños si tienen alguna dificultad.

La actividad continúa, son las 10:15 de la mañana, se aproxima la hora del recreo (10:30 hrs.). Mientras tanto la maestra Manuela escribe sobre una hoja. Después llama a Juan y en voz baja dice que revisó las libretas de los niños y se dio cuenta que el contenido de *R* y *rr* no estaba consolidado. Sugiere hacer un repaso después del recreo, porque está próxima la evaluación parcial. Pide que él termine las oraciones que ella escribió en la hoja, las cuales tienen espacios en blanco donde los niños deberán anotar la letra que corresponda, como puede advertirse:

Completar con R, r, rr,
Roberto pe_ ez to_ ea en Tie__ a blanca
ayer a__astró un to_o muy grande.
_osita _odríguez co__ió pa_a felicitarlo

Juan hace algunas correcciones. La maestra sólo había escrito “Tierra blanca” y él antepuso “en la ciudad de...”, para que tuviera más sentido la oración. Inició con letra mayúscula las palabras *Pérez* y *Blanca*; subrayó la “R” de *Roberto*, así como la “r” de *ayer* y de *felicitarlo*, para indicar el espacio que debía dejar. Después de la palabra *felicitarlo*, agregó la frase *y regalarle un ramo de rosas*, dejando los espacios correspondientes. A manera de final del fragmento incorpora lo siguiente:

Su pad_e llegó ta_de, po_lo que no pudo ve_la co__ida,
pe_o todos en el pueblo le conta_on lo valiente y fue_te
que había sido _obe_to. Él se sintió muy feliz y contento.
(E1-Reg. 5)

Al terminar, lleva la hoja a la maestra. Ella la lee y le indica: “Cópialo en el pizarrón para adelantar”.

Mientras Juan escribe, de pronto, Manuela lo llama con apremio: “¡A ver Juan, préstame la hoja!”. La maestra hace anotaciones y devuelve la hoja en silencio. El fragmento final está cruzado con una línea en señal de anulación y en su lugar la siguiente frase:

Al ve_la _obe_to co__ió hacia ella. (E1-Reg. 5)

Algunos niños van de un lado a otro del aula, inquietos. Los que están sentados platican y juegan con las corcholatas, ya que han concluido la actividad. El ruido ha ido aumentando de intensidad. La maestra Alicia, sentada con uno de los equipos revisa los resultados del ejercicio. El ambiente está muy relajado. Ella se endereza y exclama divertida:

¡No escucho al señor silencio! ¡Ahí viene el señor silencio!
¡Vamos a dejar que entre el señor silencio! (E1-Reg. 5)

El ruido sigue. Los niños están inquietos, pendientes de lo que sucede en el patio, donde otros niños ya disfrutaban del recreo. Alicia se dirige a Mario, que discute algo con un compañero: “¡Mario, no dejas entrar al señor silencio!”.

La maestra Manuela se levanta y cierra la puerta del aula que permanecía abierta. Mario se calla, se sienta, el otro niño también, el ruido baja de intensidad; los niños que deambulan por el aula vuelven a sus lugares. Un niño se acerca a Juan: "Maestro ¿puedo ir al baño?". Él responde: "Espera a que venga Julio y ya vas". De inmediato, el niño sale y dos minutos después entra junto con su compañero al aula.

Se escucha la campana que anuncia el recreo. Juan dice: "¡Quién ya acabó y ya le revisó la maestra Alicia, puede salir!". La mayoría de los niños sale del aula. La maestra Alicia sale también, apresurada. La maestra Rita, una colega, llama a Manuela desde el umbral del aula, apresurándola: "¡Vamos! ¡Vamos!". Todos salen, excepto tres niños que platican, sentados en la banca, parecen no haber escuchado el "toque" de recreo; uno de ellos escribe aún en su cuaderno. Juan se dirige a los alumnos: "¡Vamos ya! ¡Adiós, adiós, adiós!", entre divertido y asombrado.

Cuando el aula queda desierta, Juan lee con parsimonia la hoja que le dio la tutora. Como hablando consigo mismo, dice que no le gusta la frase "Ayer arrastró un toro muy grande"; él hubiera preferido la palabra "toreó" en vez de "arrastró". O la palabra "lidió", aunque ésta no tuviera nada que ver con la "r", que es el contenido a reforzar. Señala, con cierta molestia, todas las correcciones que él hizo. Considera, sin mucha convicción, que la maestra modificó el final porque era un fragmento muy largo para el espacio del pizarrón. Absorto en este soliloquio, parece no escuchar el llamado de una niña que desde la puerta del aula, grita: "¡Maestro, le habla la maestra Blanca! ¡Que vaya a desayunar!". Después de unos minutos estruja la hoja entre los dedos, la tira al bote de basura y sale del aula con aire de frustración.

Estamos buscando precaución...

Meses después, a mediados de mayo, Juan se encarga de la lección *Riesgos del movimiento*, correspondiente a la asignatura de Ciencias Naturales; básicamente, se trata de que niños y niñas reflexionen acerca de los accidentes que están expuestos a sufrir si no toman precauciones. En esa ocasión la maestra Manuela entra y sale del aula, ocupada en la entrega de

documentación a la dirección de la escuela. Cuando Juan inicia la clase ella no está presente.

En el pizarrón está anotada la fecha y el tema: “Para evitar accidentes en la casa”. Juan promueve el diálogo con los niños acerca de cómo evitar accidentes. Los niños participan, se percibe un ambiente relajado en el aula, de juego. Un niño dice: “¡No prender cerillos!”. El estudiante escribe la expresión y pregunta: “¿Les gustaría que le agregáramos otras cosas, además de los cerillos?”. Varios niños responden: “¡Encendedores!” “¡Velas!” “¡No estar jugando con la estufa!” “¡Veladoras!” “¡Cuetes!” “¡Brujitas!” “¡Chispitas!”.

Recuerden, los accidentes son las cosas que pasan pero que se pueden evitar. Eso es lo que estamos viendo ¡Estamos buscando precaución! ¿Está claro? ¡Vamos a buscar otras recomendaciones! (E1-N. C. 17-05-01)

Los niños opinan, entusiasmados. Juan pregunta sobre situaciones que han vivido con riesgo de accidente. Todos hablan al mismo tiempo. Demetrio cuenta que se cortó con un foco roto; Anita dice que la basura contamina el ambiente; Mario que un gato se metió a la cocina de su casa. Israel y Alejandro ajenos a la clase platican entre ellos, en forma acalorada, los dos hablan al mismo tiempo. Juan reacciona con enfado:

Necesito que, por favor, se ubiquen en lo que estamos viendo para que no nos perdamos. Si empezamos a platicar anécdotas entre nosotros ¡Nos perdemos! (mira a Israel y a Alejandro muy serio). (E1-N. C. 17-05-01)

Los niños parecen no percatarse de su enojo y cuando Mario intenta decir algo Juan hace un gesto de molestia, sin embargo se dirige a los niños con suavidad y trata de captar la atención de todos:

A eso me refiero Mario, que me des tantito chance (oportunidad). Poco a poco vamos a ir anotando todo para que nos ayude a saber... Todo lo que estamos platicando ¿para qué es?...

Todos: ¡Para evitar accidentes!
 ¿En dónde? ¡En un lugar bien importante...!
 Todos: ¡En nuestra casa!

(E1-N. C. 17-05-01)

Israel y Alejandro al fin se callan. Juan pide a Ángel que narre su experiencia. El niño se pone de pie y cuenta que andaba descalzo en el patio de su casa, recogiendo clavos oxidados que echaba a una carretilla de madera. En su casa había una asamblea, una reunión política. De pronto se le enterró un clavo y pegó un grito. Su mamá salió y le dijo que se callara. Él se limpió la sangre con papel sanitario. Después, su mamá puso a hervir agua con sal y le lavó el pie; al otro día no podía caminar. Los niños escuchan atentos, entonces Juan exclama con tono de alarma:

¡Siempre que se corten o lastimen con algo oxidado,
 siempre, siempre, tienen que vacunarse contra el tétanos!
 ¡Andar descalzo o con chanclas puede provocar un
 problema!

(E1-N. C. 17-05-01)

Mario toma la palabra y narra cómo se cortó el pie un día que andaba con chanclas. Ese día acompañó a su mamá al mercado, se resbaló y se cortó con un vidrio. Su mamá ya no compró nada, porque se regresaron a la casa para que se lavara la herida con jabón. Su pie le dolía mucho y su mamá estaba preocupada. Juan interviene:

¡Este tipo de anécdotas nos ayudan! ¡Fíjense todo lo que
 podemos evitar! Si Mario hubiera tenido más cuidado
 o hubiera llevado zapatos, su mamá hubiera podido
 comprar. Cuando somos más cuidadosos y evitamos los
 accidentes, no ocupamos nuestro tiempo en cosas que no
 teníamos contemplada. En este caso, la mamá de Mario ya
 no compró, ya no hizo el mercado. Se preocupó porque vio
 a Mario herido. Mario también se sintió.../¡Triste! -exclama
 el niño.../ ¡Claro, triste!

(E1-N. C. 17-05-01)

Belén, Ubaldo, Lucero y Marcela también comparten sus experiencias. Juan propicia la participación de todos. En el pizarrón se lee:

17 de mayo de 2001
Para evitar accidentes en la casa

No prender cerillos, encendedores, velas, etc...
No jugar con el cuchillo
No jugar en la cocina
No brincar en la cama
No tocar la plancha cuando esté caliente
No tocar la estufa

(E1-N. C. 17-05-01)

Israel va hacia el pizarrón y borra la palabra “cosina”. En su lugar escribe “cocina” y dice:

¡Maestro, va con “c”!

(E1-N. C. 17-05-01)

Juan observa y en silencio asiente con la cabeza. Al concluir la clase, comenta que cuando él comete faltas de ortografía espera que Israel lo corrija. El niño siempre está pendiente de esos detalles. Por lo general, los niños se dan cuenta y dicen abiertamente: “¡Maestro, se equivocó!”; y él siempre hace la corrección de la falta. Cuando la maestra Manuela se encuentra en el aula, a veces hace señitas advirtiéndole disimuladamente que corrija: una letra mayúscula, un acento, un cambio de letra.

Juan anuncia un cambio en la dinámica de la clase, porque se da cuenta que los niños y niñas ya están cansados. Inicia una canción y los niños la siguen con gusto:

¡Yo ya estoy desesperado!
Por el gato del tejado
Gato, si te atrapara
Qué porrazos te arrimaba
¡Aaaaaaaaaaaaaaaaaah!

(E1-N. C. 17-05-01)

Todos los niños gritan el final de la canción. Se levantan, se mueven y emiten maullidos como imitando a los gatos, caminan por el aula, platican. Hay mucho ruido. Juan exclama:

¡Ahora vamos a pasar a la calle y a la escuela! ¡Vamos a ver qué accidentes se pueden tener ahí y cómo evitarlos!

(E1-N. C. 17-05-01)

Coloca dos pliegos de papel en la pared, uno tiene el encabezado “Para evitar accidentes en la calle”; y el otro “Para evitar accidentes en la escuela”. Pide a los niños que en equipo hagan una lista de recomendaciones, consejos, ideas para anotar en cada uno de los pliegos y distinguirlos. El trabajo inicia en medio de un ambiente muy relajado. Juan va de equipo en equipo orientando a los niños. Al cabo de unos minutos, en uno de los pliegos se ven escritas frases como éstas:

Crusar por los puentes para no peligrar
 No **crusar** la **caye** sin fijarse
 No jugar en la **caye**
 No tomar mucho
 No **bender sigaros** a menores de edad
 No andar con **marijuanos** porque te pueden pegar

(E1-N. C. 17-05-01)

En ese momento entra al aula la maestra Manuela, dice que está muy oscuro. Deja la puerta abierta y el espacio se inunda de luz. Es un día nublado y las ventanas, con cortinas, no permiten claridad suficiente. La maestra toma algunos papeles del escritorio y vuelve a salir.

Cuando los niños terminan, el representante de cada equipo debe leer los consejos que formularon entre todos. Noé exclama: “¡Yo leo las precauciones de la escuela, maestro!”. Y sin esperar respuesta empieza a leer con voz pausada y fuerte lo que escribió en su cuaderno:

Evitar cosas en la escuela
 No **pelearse** en la escuela
 No llevar navajas
 No jugar con botellas
 No pegarles a las niñas
 No empujar a los compañeros
 No hacer enojar a las maestras
 No llevar drogas a la escuela
 No hacer bandas en la escuela

(E1-N. C. 17-05-01).

Juan dice: “¡Muy bien! ¡Un aplauso fuerte, fuerte, fuerte!”. Los niños aplauden con entusiasmo, algunos chiflan. Un niño señala a otro: “¡Éste tiene una banda aquí en la escuela! ¡Los destripadores!”. Todos ríen. Hay mucho ruido en el aula, varios niños hacen comentarios sobre las bandas que existen en la colonia y eventualmente dejan su firma en las fachadas de las casas. Juan advierte:

Hay algo que se da mucho en este salón y debemos evitar: ¡Pegarle a las niñas! Invito a los compañeros que escribieron estas precauciones a que las lleven a cabo ¿Si Noé? (E1-N. C. 17-05-01)

Lucero, sin preámbulo, dice: “Yo escribí: ¡No jugar niñas con niños!”. Juan dice que no entiende esa precaución. El ruido disminuye. La niña explica:

Los niños no jugar con las niñas, ni las niñas con los niños, porque luego los niños nos pueden pegar y salimos lastimadas. (E1-N. C. 17-05-01)

Juan exclama, con énfasis:

¡Sí podemos jugar niños con niñas! ¡Sí podemos! Lo que no debemos hacer es pegarnos, empujarnos o insultarnos. (E1-N. C. 17-05-01)

Otra vez, todos hablan al mismo tiempo. Levantan la mano pidiendo participar: “¡Yo, yo, yo!” Y la clase continúa así hasta que los representantes de todos los equipos dan lectura a lo que escribieron, seguida siempre de un nutrido aplauso.

¡Niñas contra niños!

Una mañana de junio, la maestra Manuela no asiste a la escuela porque uno de sus hijos enfermó y lo tiene que llevar al médico. Ese día cae una fuerte lluvia y sólo asisten 6 niños y 7 niñas (13 en total), casi la mitad del grupo. Frente a este imprevisto, la directora de la escuela indica a Juan hacerse cargo del grupo.

Juan indica a los niños y niñas que se pueden sentar donde quieran; es decir, no necesariamente en los lugares habituales. Entonces, los niños se apartaron hacia el ala derecha del aula y las niñas se sentaron juntas en el ala izquierda, conformando dos grupos que se distinguían claramente. Él reconoce que ésta es una agrupación espontánea y decide mantenerla; después de todo es un día especial que admite novedades. Considera además que puede aprovechar la competencia que existe entre los alumnos, en especial entre Edith y Mario. Así que Juan da responsabilidad a ambos. Designa a Edith representante de las niñas y a Mario de los niños. Lo importante para él era que los niños no se aburrieran dentro del aula.

La actividad propuesta consiste en que cada uno de los equipos formula preguntas para que el otro las resuelva. Cuentan con 15 minutos para tener lista la respuesta; después deben exponerla para que el otro grupo valore si es acertada, errónea o incompleta. La ronda la abren los niños, después siguen las niñas, y así sucesivamente. Como los grupos se califican mutuamente, tanto los niños como las niñas entienden que están involucrados en una especie de controversia. Así lo expresa Laura:

¡Niñas contra niños! Cuando ellos terminen... ¡Entonces nos van a hacer una pregunta a nosotras! ¡Y tenemos 15 minutos para resolverla y después contestar! Ellos van a decir si está bien o mal... (E1-N. C. 26-06-01)

Anita, otra niña del grupo, cuenta su versión de ese día. Los niños fueron los primeros en preguntar. Querían saber quién produce su propio alimento. El “personaje” era la planta, que se nutre con el agua, el sol, lluvia, noche, tierra y energía; y la respuesta era “la fotosíntesis”. Dice que ellas fueron descubriendo la respuesta entre todas, cada quien fue diciendo una cosa, pero nadie mencionó la palabra fotosíntesis. El maestro hacía señas, como si estuviera tomando fotos, para dar una pista del inicio de la palabra, pero ellas no entendieron el mensaje. Al final los niños valoraron como respuesta incompleta y pidieron a las niñas poner por escrito la palabra fotosíntesis.

Juan opina que la pregunta de los niños era difícil y muy interesante. Pero las niñas la tomaron a mal y por eso, cuando llegó su turno, Edith quiso desquitarse: “¡Vamos a poner una muy difícil que no puedan contestar!”. Propuso la división de 7 entre 1500 y todas las niñas estuvieron de acuerdo.

En efecto, los niños se demoran en la respuesta. Pasan los 15 minutos previstos y las niñas empiezan a protestar. Juan pide a Mario que pase al pizarrón y escriba la ecuación que están haciendo en el cuaderno. El niño pasa y anota siete veces el número 214, en lista vertical; y al final, como resultado, el número 1498.

Juan pregunta qué pasó con los 2 puntos que faltan para completar los 1500. Laura y Ana Belén, ríen y bromean: “¡Se los comieron!” “¡Se fueron a pasear a Acapulco!”. Todas las niñas ríen. Los niños, serios, se miran entre ellos, confundidos. Al darse cuenta de la confusión de los niños, Juan decide:

Para no dar más vueltas al asunto, Edith va a pasar al pizarrón a resolver el problema. (E1-N. C. 26-06-01)

Los niños exclaman: “¡Siempre Edith, siempre Edith!”; ellos opinan que Juan siempre escoge a Edith para todo. Y tienen algo de razón, pero no es favoritismo -explica el estudiante-; la niña le cae muy bien y él trata de apoyarla valorando su trabajo y reconociendo su liderazgo en el grupo. La niña escribe:

$$\begin{array}{r} 21 \\ 7 \overline{)150} \\ 10 \\ 3 \end{array}$$

Juan pregunta “¿Cuál era el problema?”. Ana Belén dice que era siete entre mil quinientos. Él exclama con asombro: “¿Cómo? ¿O sea que tenemos 7 objetos y los vamos a dividir entre 1500?”. Ella afirma “¡Así dijo Edith!”. Desconcertado, el estudiante anuncia: “¡Está muy enredado! ¡Tengo duda en el planteamiento inicial! ¿Cuál fue el planteamiento inicial, Edith?”.

La niña responde con cierta impaciencia: “Siete entre mil quinientos”. Juan señala el pizarrón: “¡Pero aquí tenemos ciento cincuenta entre siete!”. Niños y niñas se miran entre ellos, también desconcertados. Juan interviene:

Se me ocurre algo interesante... ¡Vamos a terminar lo que empezó Edith! Ponemos el cero primero ¡Ahora tenemos mil quinientos entre siete!... La parte que está dentro se divide entre la que está afuera ¡A mil quinientos lo vamos a partir en siete pedazos! ¿Qué tenemos que hacer para terminar la cuenta? (E1-N. C. 26-06-01)

Mario, que está muy atento, pasa al pizarrón y va diciendo mientras escribe: “¡Maestro, el siete cabe dos veces en el quince! Siete por dos catorce y sobra uno. Se baja el cero. Siete por uno, siete. Como son diez sobran tres. Se baja el otro cero. El siete cabe cuatro veces en el treinta. Siete por cuatro veintiocho y nos quedan dos”. Ahora la ecuación queda así:

$$\begin{array}{r} 214 \\ 7 \overline{)1500} \\ \underline{10} \\ 30 \\ \underline{28} \\ 2 \end{array}$$

Juan dice que es importante revisar la división que “originalmente hizo Edith y terminó Mario”. Luego, en relación a la suma que hicieron los niños explica:

Aquí vemos que el 7 cabe 214 veces en el 1500, pero no es exacto. ¿Cuántos sobran? ¡Dos! Por eso cuando sus compañeros hicieron la suma, ellos sumaron 7 veces 214, pero no les resultaba 1500 ¡Porque no es exacto! ¡Faltaron los dos que están acá! La idea es que se den cuenta cómo se divide un número tan grande y con tanto ceros ¡La verdad, nunca habíamos echo una operación así!...

Y remata:

¡Ahora los niños formulen su pregunta! ¡Y las niñas piensen en lo que hicieron, porque la verdad nos metieron en aprietos a todos! (E1-N. C. 26-06-01)

Al final de la sesión, las niñas expresan que la actividad de esa mañana les gustó mucho, porque con preguntas difíciles aprenden más, no se aburren y se dan cuenta de sus errores. Para ellas, los dos equipos quedaron empatados porque, como dijo el maestro, ambos trabajaron muy bien.

Una cuestión de prestigio

Como todos los integrantes de su generación, Juan debe entregar la primera versión de su documento recepcional a finales del mes de mayo. En los meses previos, por circunstancias personales, no avanzó en la sistematización y redacción del trabajo. Así que, frente a la fecha estipulada (30 de mayo), él se encuentra con las manos vacías.

Días antes, la maestra Montserrat tiene una reunión con todos sus asesorados y ahí habla con Juan. En su opinión, él no dedica suficiente tiempo y descuida gravemente el trabajo; tiene que enfrentar las consecuencias. A esas alturas, el documento está incompleto, faltan dos capítulos, la bibliografía y el índice; además, tiene infinidad de detalles que es necesario corregir. Advierte la necesidad de que él se comprometa y presente un trabajo de calidad. Ofrece su apoyo y sugiere que tome su tiempo y entregue el documento en el mes de noviembre, cuando se abre una segunda oportunidad. De esa manera, tendría cinco meses para completar la información que falta, redactar los capítulos correspondientes y cuidar detalles de la presentación.

Juan acepta la propuesta de Montserrat. Reconoce que la inconsistencia ha sido de su parte, no ha cumplido con los avances para lograr un trabajo completo. Decide llevarse el documento hasta noviembre; así podrá terminar sin apuros la práctica en la escuela primaria, seguir de entrenador de foot ball americano por las tardes y dedicar las vacaciones de verano a redactar el documento, con más calma y tranquilidad. Él ha tenido muchos contratiempos personales y no se siente con ánimo; la posibilidad de tener más tiempo disponible le parece buena estrategia. Además, entregar el trabajo en el mes de noviembre no implica quedarse sin la plaza docente que corresponde a los recién egresados; sólo se titulará meses más tarde

que la mayoría de sus compañeros. Toma la decisión convencido de la necesidad de tiempo.

Pero la maestra Manuela está en absoluto desacuerdo. Ella opina que tiene que esforzarse y entregar en mayo, como todos sus compañeros. Bajo ninguna circunstancia y de ninguna manera puede permitir que entregue hasta noviembre. Con visible enfado, la maestra dice:

¡No! ¿Cómo crees? ¡Eres capaz de hacerlo y tienes que demostrarlo! ¡Tú vas a entregar en mayo! ¿Cómo que hasta noviembre? ¡Vamos a hablar con la subdirectora, la maestra Tania, para que intervenga ante la maestra Montserrat! (E1-Reg. 12)

Juan no esperaba esta reacción de la maestra Manuela. Lo causa sorpresa y descontrol. Explica que la decisión no es de la maestra Montserrat, sino de él. Necesita más tiempo para integrar el documento. Dice que es su culpa los pobres avances del trabajo, por no escribir con fluidez “¡No hay ningún problema si me voy hasta noviembre!”. Él quiere ser honesto y claro para que las maestras no hagan un “mitote”.

No logra convencer a Manuela y cuando ésta habla con la maestra Tania, ambas hacen causa común. Ellas quieren que los alumnos normalistas asignados en su escuela, absolutamente todos, entreguen el trabajo en mayo. Es una cuestión de prestigio, dice Tania. Como subdirectora, ella tiene el compromiso de cuidar que los estudiantes muestren un buen desempeño, tanto en el trabajo docente dentro del aula como en el seminario de la escuela normal -espacio donde elaboraban el documento recepcional-. Cumplir en tiempo y forma representa una prioridad para la dirección de la escuela.

La subdirectora decide hablar con la maestra Montserrat y solicitar prórroga para Juan. Llama a la maestra Rita -asesora de Eva- y a la maestra Elena -subdirectora de la USAER- para que la acompañen a la escuela normal. El cometido principal es brindar apoyo moral a los estudiantes y buscar una posibilidad favorable para Juan. Él también las acompaña,

aunque se siente apenado porque considera que esa acción es un abuso frente a la inconsistencia de su trabajo en el *Seminario de Análisis...* Pero no puede hacer nada para evitar la incursión de las cuatro maestras.

Ya en la escuela normal, las maestras esperan casi una hora a Montserrat, que se encuentra en una reunión académica. La abordan al salir, en el pasillo, cerca de las dos de la tarde. Prácticamente la rodean mientras Juan permanece a un lado del grupo, distante y con gesto de preocupación. Montse pregunta si pasa algo en la escuela, extrañada de verlas a esa hora y de la paciencia que mostraron al esperar. La maestra Tania afirma con tono grave:

No, no pasa nada. Todo está tranquilo. Nuestra presencia aquí es para manifestar nuestro apoyo a los muchachos en relación a la presentación del documento recepcional. La maestra Rita está preocupada por Eva y... ¡Queremos que el documento de Juan se reciba en mayo! (E1-Reg. 12)

Montserrat, un tanto desconcertada, dice que el documento de Eva ya está concluido, amerita ciertos ajustes, mejorar la redacción y organizar los anexos; pero es una corrección mínima, de detalles. También explica, tratando de aparentar tranquilidad, que en los meses anteriores Juan no ha trabajado como se esperaba; no depende de ella el desahogo del trabajo. Con aire de desafío, exclama: “¡Si piensan que la decisión la tomo yo, están equivocadas!”.

Informa que, justo ese día, la dirección de la escuela normal había autorizado dos días de prórroga, para dar oportunidad a los estudiantes ocupados en los últimos detalles. Juan, lamentablemente, no está en esa situación. Y termina un tanto irónica:

Pero si él puede elaborar el documento durante esta tarde, la noche, la madrugada y todo el día de mañana... ¡Adelante! (E1-Reg. 12)

La maestra Manuela aboga por Juan. Argumenta que él tiene buen desempeño en el aula y es muy cumplido; tiene algunos problemas personales que lo han deprimido. Considera que se debe brindar una oportunidad. Acepta el desafío que lanzó Montse y dice con énfasis:

Entonces, si él aprovecha la prórroga y puede librar la situación, entonces... ¡Adelante! (E1-Reg. 12)

Ella ofrece dar el día a Juan, de ser necesario, para que trabaje en el documento. Puede no asistir a la escuela primaria. Pero Montse, muy seria, responde de inmediato:

¡Así no son las cosas! Ustedes no tienen autoridad para otorgar días a los muchachos. La ausencia en la escuela primaria cuenta como falta en el expediente de la escuela normal ¡No se puede hacer eso! (E1-Reg. 12)

Al final del tenso intercambio, las maestras llegan a un especie de acuerdo con Montserrat: si Juan hace el esfuerzo y entrega el documento en dos días, tiene la posibilidad de titularse en el primer periodo, como todos sus compañeros de práctica. Pero cuando las profesoras se van, la asesora, visiblemente molesta, anticipa a Juan que no se compromete “a pasar” el documento aunque lo entregue dos días después:

¡No, Juan! ¡Es que no lo puedo asegurar! Hasta no ver cómo está presentado, cómo está redactado y qué incluye de tu trabajo docente. Se necesita tiempo para revisar y dar el veredicto ¡Y si el veredicto es “no”, se tiene que respetar! De todos modos -con tono conciliador pero con frialdad- en caso de no pasar, sí te aseguro una calificación aprobatoria en el *Seminario de análisis*... por el adelanto en el documento... (E1-Reg. 12)

Juan, apenado, suplica: “¡Maestra, no esté enojada!”. Montse responde, un tanto alterada: “¡No estoy enojada, pero no me parece correcto que las maestras hubieran tenido que venir hasta acá para apoyarte!”. Para ella era una situación del todo incorrecta. Juan insiste: “Sí maestra, pero no se moleste. Asumo mi responsabilidad en esta situación”.

Más calmada, la maestra explica:

¡El documento no es cualquier escrito! En él se tiene que evidenciar el buen desempeño en el aula, buena redacción, coherencia y claridad. Lo van a leer otras personas y es importante cuidar la presentación. No me molesto ¡Simplemente haz el esfuerzo! (E1-Reg. 12)

Al día siguiente, Montserrat se presenta en la escuela primaria. Tenía ya programada esa visita, pero además quiere “chechar” la asistencia de Juan. Se encuentra con la sorpresa de que él no está en la escuela, pero sí firmó su entrada en la libreta de asistencia. Montse supone que Juan llegó por la mañana, firmó y se retiró a su casa para ocuparse del documento, con el consentimiento de la maestra Manuela -la tutora- y la maestra Tania -la subdirectora-. No habla con ellas del asunto; pero en la libreta de asistencia, junto a la firma del estudiante, escribe una frase y varios signos de interrogación.

Favor de firmar la salida. Gracias ?????

De esta forma, Montse espera que las maestras se percaten de que ella detectó la irregularidad en la que incurrieron. De manera sutil, sin argumentar nada, pero con la serie de interrogaciones deja constancia de su desacuerdo. La preocupación de la asesora es la acumulación de faltas en *Trabajo docente* asignatura en la que Juan tiene seis faltas, de las siete a las que tienen derecho los estudiantes en práctica. Aún falta un mes de estancia en la escuela y, desde su óptica, es probable que se rebase el margen establecido. Esta probabilidad supone que él tendría que volver a cursar el último año de la carrera para obtener su título profesional.

Dos días después, Juan entrega la versión completa de su documento recepcional. Lo hizo gracias al esfuerzo de varias personas. Ronaldo, su compañero de práctica, revisa la redacción de algunos capítulos; Blanca, otra compañera, proporciona la información sobre la historia de la escuela; la maestra Tania -la subdirectora- revisa y corrige por la tarde lo que él hace por la mañana. Y Manuel, un amigo y compañero de estudios, que realizaba

su práctica en otra escuela, colabora en la organización de la versión final y la presentación del trabajo. No obstante, Juan reconoce que Tania es la que más metió la mano para integrar el documento y avanzar en los escasos días. La subdirectora se comprometió del todo en la odisea.

El documento cumplió con los requisitos académicos y de presentación. La maestra Montserrat no pudo más que dar el visto bueno y lo pasó al prejurado para su lectura y dictamen, que por cierto fue positivo. Y Juan presenta su examen profesional en el primer periodo, como la mayoría de los compañeros de generación.

Frutos de la práctica

La redacción en un grupo de tercer grado, es el título del documento recepcional que Juan presenta para titularse. Se trata de una propuesta didáctica para que los niños mejoren la redacción de textos, desarrollen el interés y el placer por escribir, realicen textos diversos y se den cuenta de la importancia de que otros los comprendan. La propuesta incluye el diseño de 13 *instrumentos*⁴¹ que Juan aplicó entre los meses de febrero y abril del ciclo escolar que estuvo en la escuela *Emiliano Zapata*. Precisamente, el evento denominado *¡Una buena entrevista!*, que se describe en esta historia, es ejemplo de la forma en que las actividades propuestas tienen cabida en la dinámica de una clase de Ciencias Naturales.

El plan de trabajo se basa en un diagnóstico de los conocimientos y habilidades de los niños y niñas para redactar, que Juan describe de manera escueta:

En lo que respecta a la redacción, podemos apreciar que a los niños se les dificulta la separación de las palabras; en muchos casos no existe coherencia en sus escritos y la gran mayoría no utiliza adecuadamente los signos de puntuación. También se aprecia problema en el uso de las mayúsculas en nombres propios o al inicio de párrafo. (E1-Doc. 28)

41 Los llamados *instrumentos* corresponden a propuestas de actividades didácticas: Oficios y profesiones, Entrevisté a..., Instructivo, Trabajo en papel maché, Formando oraciones nuevas, Día mundial del agua, Una invitación, Benito Juárez, La primavera, Tres secretos para hacer un..., El flautista de Hamelin, Pez y peces y Mi visita al museo.

Al concluir la práctica, al revisar los resultados de las actividades de enseñanza, Juan aprecia que los niños alcanzaron un buen nivel de expresión escrita y sus habilidades de comunicación se vieron favorecidas; no obstante, también reconoce que “en cuestiones gramaticales hizo falta trabajar más y no se lograron los avances esperados... posiblemente con un diseño más enfocado a la gramática y la ortografía, en un lapso más largo, se apreciarían otros resultados”.

En el documento Juan plasma también una visión de la docencia donde entiende la libertad de cátedra como un valor que los maestros deben defender para no cargar la pesada losa de la prescripción curricular. Un valor sustentado en el conocimiento de los niños y las niñas que florece en una enseñanza adecuada a sus necesidades.

Un aspecto importante es el conocimiento que se debe tener de los niños y niñas, considero que en gran medida este contribuye a elegir las actividades adecuadas, ajustar el tiempo destinado a su realización y diseñar estrategias de acuerdo a sus gustos, intereses y necesidades...
(E1-Doc. 28)

La docencia como trabajo centrado en los niños y niñas era un supuesto que Juan tenía aún antes de su ingreso a la escuela normal; sin embargo, el conocer, interactuar y tratar a los niños con respeto y tacto fue un aprendizaje difícil que implicó dirimir situaciones cargadas de preocupación, desasosiego y confusión. La relación cotidiana con los niños representó para Juan algunos dilemas éticos y una profunda enseñanza acerca de las posibilidades infantiles. El empeño, compromiso y aportes de los niños y niñas en el aula significó para el aprendiz de maestro uno de los frutos más preciados de la práctica.

3. EL PROCEDER METODOLÓGICO

Perspectiva etnográfica y trabajo de campo

*un sauce de cristal, un chopo de agua
un alto surtidor que el viento arquea
un árbol bien plantado mas danzante,
un caminar de río que se curva,
avanza, retrocede, da un rodeo
y llega siempre...*

Octavio Paz

Estudiar el proceso de apropiación de la cultura escolar y sus contradicciones, implicó explorar el mundo de las prácticas de enseñanza para documentar contenidos, escenarios y significados de la experiencia de los aprendices de maestro en la escuela. De entrada, formulé grandes interrogantes con tal de abrir la mirada e identificar los componentes de un proceso distinto a la socialización adaptativa, que expresara más bien la relación dialéctica de los sujetos con la institución.

¿Qué sucede durante las prácticas de enseñanza? ¿Qué problemas enfrentan los estudiantes en las aulas y qué hacen ante ellos? ¿Qué eventos articulan su trayectoria por la escuela? Fueron algunas preguntas iniciales que me permitieron abordar la problemática asociada a las prácticas y atisbar las tensiones y conflictos inherentes.

Estas preguntas fueron cambiando a lo largo del camino y se hicieron más precisas y concretas en la medida en que avancé en el análisis de los datos. Busqué así las diversas respuestas de los estudiantes frente a situaciones y dilemas en el terreno e identifiqué sus iniciativas y propuestas en el aula. Enfoqué las relaciones de tutoría y sus formas, espacios y temáticas; pregunté también por las características del contexto escolar y su influencia, por la organización de las prácticas y las formas de gestión involucradas.

Retrocedí para indagar sobre las resonancias de la práctica de los estudiantes en la vida cotidiana de la escuela, para recoger el testimonio de su paso por las aulas; di un largo rodeo para documentar las razones y motivos por los que llegaron a la profesión, sus ideas sobre la docencia y su visión de lo que significa ser maestro. Y volví al punto de comienzo en un giro que me permitió poner en perspectiva la compleja construcción del proceso de apropiación de la cultura escolar.

En el enfoque etnográfico que sigo, las preguntas orientan la búsqueda y selección de información de campo, y articulan el análisis y la interpretación. Plantadas en los referentes teóricos, no son neutrales; están profundamente comprometidas con el propósito central del estudio, en este caso, el de revelar el margen de acción y autonomía que pueden ejercer los estudiantes de magisterio para transformar la escuela pública. El proceder metodológico ciertamente representó para mí un caminar de río, sinuoso, impredecible, que no tiene regreso; avancé, retrocedí, me aventuré, encontré afluentes y escollos; y llegué allí donde el quehacer investigativo adquiere razón de ser.

3.1 Análisis y texto etnográficos

La tradición etnográfica a la que me adscribo reconoce la imbricación entre indagación empírica y reflexión teórica, entre observación e interpretación de los datos, como momentos paralelos e intercalados de un trabajo investigativo (Erickson 1989, Rockwell, 1987). El estudio de los procesos sociales no admite línea divisoria entre la base fáctica y el modo de interpretación; en parte, porque los procedimientos de recogida de información pertenecen a un sistema de análisis que se pone en juego desde el inicio de la investigación; y también porque todo hallazgo de campo es un “constructo”, una hechura teórica del investigador o de la investigadora (Geertz, 1987).

En otras palabras, entiendo que todo tipo de datos presupone un trasfondo teórico y que incluso las notas y apuntes más sencillos, derivados del trabajo de campo, constituyen análisis preliminares y representaciones, aún fragmentados, de los eventos observados (Hammersley y Atkinson 1994: 29 y 228).

A fin de cuentas, el texto etnográfico, la *descripción densa*⁴² de los procesos sociales y culturales, resulta del permanente contraste de la información de campo y la teoría conocida, de la acuciosa alternancia entre revisión de datos y elaboración conceptual, de la oscilación entre la lectura del archivo de campo y la narración de los hechos. Así, el trabajo analítico, el debate teórico con otras perspectivas y con la propia, permite construir *nuevas relaciones* respecto del objeto de estudio e iluminar facetas que permanecían en penumbra. Aportar conocimiento nuevo es la aspiración final de la narración etnográfica.

En esta línea, realicé el trabajo de campo en interacción constante con los referentes teóricos. La entrada a las escuelas, la definición de los “observables” y la recogida de datos, estuvieron respaldadas por categorías y preguntas de investigación que agregaron a estas tareas un fuerte componente analítico. Profundizar en el conocimiento de los contenidos y significados de las prácticas de enseñanza y comprender el proceso de apropiación de la cultura escolar, objeto de mi interés, fue posible gracias a la permanente reflexión teórica que involucró el quehacer en el terreno.

Desde la perspectiva adoptada, hacer etnografía supone documentar y analizar *procesos sociales particulares* (Geertz 1987, Rockwell 1987). Esto implica -entre otras cosas- poner atención a las circunstancias de los sujetos, reconocer su rostro y sus voces culturales, conocer el código local de su discurso y revelar la trama de significados compartidos en un contexto doméstico. La particularidad de los procesos no significa, sin embargo, que carezcan de una dimensión más amplia y estructural; los pequeños hechos hablan de grandes cuestiones, son *comentarios* sobre algo más que ellos mismos. Como diría Clifford Geertz (1987: 34-35) guiños, de guiños, sobre guiños, hablan de epistemología y correrías de ovejas -en montañas de Marruecos- hablan de revolución, porque

42 Clifford Geertz (1987) emplea el concepto *descripción densa* para referirse al esfuerzo intelectual que conlleva hacer etnografía y al tipo de texto que resulta. El concepto, usado originalmente por Gilbert Ryle, propone una cualidad interpretativa que la distingue de la descripción superficial.

las acciones sociales dan a los grandes conceptos actualidad sensata y espíritu concreto.

En todo caso, el problema metodológico que enfrenta quien hace etnografía es el análisis en profundidad de un caso particular y su integración a la producción teórica más general ¿Cómo articular una y otra dimensión? En la tradición que sigo se comprende que los alcances teóricos no están dados por los límites del lugar de estudio -una aldea, una escuela- ni por el tamaño del referente empírico -un caso, un historia- sino por la discusión conceptual que propone y las nuevas relaciones que revela del objeto. De esta manera, el hecho de estudiar el proceso de apropiación de la cultura escolar *en* una o dos escuelas, no reduce la validez de los hallazgos para la aportación teórica; el estudio particular y contextualizado de ese proceso remite a discusiones de alto nivel de abstracción, concernientes a la relación de los sujetos con la institución, la construcción de significados culturales y la historicidad de la escuela.

Por otro lado, la corriente etnográfica a la cual me adhiero incorpora la voz de los sujetos para mostrar su punto de vista, enriquecer la interpretación de los hechos y disipar su opacidad. Conocer y comprender al “otro” en sus propios términos, es una vocación antropológica que en este estudio he tratado de mantener a través de una constante vigilancia de los juicios y prejuicios que han impregnado mi mirada hacia la escuela y sus actores.

La recomendación hecha por Elsie Rockwell (1987) de mirar, escuchar y observar el mundo escolar con la convicción real de que no se conoce lo que sucede y por qué sucede, se convirtió en una máxima durante todo el trabajo de campo y me ayudó a cultivar la curiosidad y la actitud interrogativa de quien incursiona por un territorio desconocido.

Tomar esta postura fue difícil porque, como formadora de docentes en una escuela normal, tendía a suponer que ya sabía lo que pasaba en las escuelas y a dar por conocidas las cosas habituales y las extraordinarias. Una actitud que me propuse cambiar porque, lejos de ayudar a encontrar

nuevos significados, a mirar con ojos nuevos las cosas ordinarias, me hacía ver la escuela como una permanente repetición de sí misma.

Trabajé en la maniobra de distanciamiento porque reconozco que sólo así es posible *conversar* con los sujetos y, a partir de comprender el sentido que ellos otorgan a su propio mundo, desentrañar las estructuras de significado y captar su cultura sin reducir su particularidad (Geertz, 1987: 29).

Esta postura tuvo repercusiones en el proceso de análisis. Hizo posible -por ejemplo- ubicar la noción de *alumno-profesor* como *categoría social*⁴³ que remite a una concepción del estudiante de magisterio como sujeto escindido, con papeles paralelos pero separados, unidos por un vínculo ingenuo.⁴⁴ Así pude objetivar la dualidad y los dilemas que los estudiantes enfrentan durante las prácticas, como conflictos derivados de esa dicotomía conceptual de su lugar y actividad en la escuela. Al pasar por el tamiz teórico del estudio, la noción ayudó a reconocer las contradicciones involucradas en la apropiación de la cultura escolar.

En coincidencia con varios autores (Erickson 1989, Geertz 1987, Hammersley y Atkinson 1994, Rockwell 1987), asumo la centralidad del investigador o de la investigadora en la construcción del objeto de estudio. Aún incluyendo la perspectiva y voz de los sujetos es el investigador quien reduce el enigma, con esfuerzo intelectual e imaginación. Por eso no se vale negar la presencia de quien investiga en el campo, con todo lo que lleva: nociones teóricas, supuestos, creencias, intereses, intenciones, ideología... (Rockwell, 1987: 8). Con esta carga conceptual y emocional se mira e interpreta el mundo; se toma postura teórica y política.

43 Desde la perspectiva de Elsie Rockwell (1987: 30-31) las *categorías sociales* son aquellas que se presentan de manera recurrente en el discurso o en la actuación de los habitantes locales y que establecen distinciones entre cosas del mundo en que viven. Algunas de estas categorías pueden ser utilizadas como categorías analíticas, cuando explican mejor la realidad observada y se integran a la perspectiva teórica.

44 Gary Fenstermacher (1989) se refiere a las dificultades de conceptos que proponen una relación de dependencia ontológica, tal como el de *enseñanza-aprendizaje*; además de una separación de origen, suponen una relación causal e ingenua entre dos entidades, oscureciendo las variaciones y la conexión de la actividad y las adquisiciones de los individuos.

Durante el estudio, explicité una y otra vez los referentes teóricos, los lugares comunes y aún los estereotipos y prejuicios que permeaban el análisis y la interpretación de los datos. La reflexión sistemática sobre mi postura -teórica, ideológica y de sentido común- representó una interacción continua, a veces un diálogo, otras una interrogación, siempre una confrontación con algún "otro": los sujetos del estudio, otros investigadores, docentes colegas y textos provocativos sobre el tema. Ciertamente, este ejercicio analítico supuso responsabilidad, honestidad y una mente abierta (Zeichner y Liston, 1996) para cuestionar e ir cambiando la propia perspectiva.

Estoy convencida de que el sentido último de un estudio etnográfico es *transformar* las concepciones iniciales que el investigador o la investigadora tienen acerca del objeto y no sólo confirmar o validar lo que de antemano ya saben o suponen acerca de él.⁴⁵ Esta transformación, y no el trabajo de campo en sí mismo, es la esencia de la pesquisa etnográfica, su razón epistémica.

Con razón, en la discusión con el Naturalismo y los problemas que plantea a la investigación social, Martyn Hammersley y Paul Atkinson (1994) señalan que la obsesión por eliminar los efectos del investigador sobre los datos es totalmente inútil. No existen "escenarios naturales" ni "datos puros". Más que intentar borrar esos efectos, como propone la perspectiva naturalista, tendríamos que preocuparnos por entender y asumir las consecuencias de la intervención investigativa, tanto en el campo como en el propio investigador (pp. 29-32). La *reflexividad* sobre la mirada teórica y el sentido común en uso, constituye un rigor fundamental de los métodos cualitativos y clarifica el alcance de la teoría y las relaciones del objeto que se construye con ella.

3.2 Recursos y técnicas de investigación

Esta investigación etnográfica implicó un largo e intenso trabajo de campo para explorar vetas, buscar fuentes y recopilar información. La observación

45 Esta idea es ampliamente desarrollada por Elsie Rockwell (1987) en su trabajo *Reflexiones sobre el proceso etnográfico...*

y el registro de diversos eventos, la entrevista y la conversación, las notas y el cuaderno de campo, fueron recursos privilegiados para recabar datos y seguir líneas de indagación. La exploración de la vida cotidiana escolar requiere el uso de estas técnicas para documentar la interacción y la visión del mundo de los sujetos; no obstante, puedo afirmar que no son éstas las que definen el carácter cualitativo del estudio, sino las preguntas, los criterios metodológicos y los referentes teóricos que guían la investigación.

La observación de actividades, eventos y situaciones relacionadas con la práctica de los estudiantes, fue un procedimiento sistemático y riguroso. Siempre se acompañó de toma de notas y grabación de conversaciones espontáneas o respuestas específicas a preguntas muy puntuales, formuladas en el curso de los acontecimientos. Voces, gritos y ruidos del aula, quedaron registrados en las cintas como trasfondo ambiental de los sucesos; y materiales diversos -trabajos de los niños, planes de clase, apuntes, notas, esquemas hechos por estudiantes, tutoras y asesoras- se recopilaron a la par como evidencia que dan cuenta del quehacer de los actores.

La conjugación de notas de campo, conversación y fragmentos de grabación dio lugar a la *Versión ampliada* de algunos registros *in situ*. En esta versión se reconstruía el evento observado enriquecido con información proveniente de otras fuentes -programas de estudio, libros de texto, reglamentos, documentos oficiales- que complementaban la descripción y eran referente obligado de las acciones.

Además de las observaciones, a lo largo del estudio se realizaron varias entrevistas estructuradas a *informantes clave*,⁴⁶ bajo un guión preestablecido, para completar, aclarar y afinar aspectos relacionados con el tema de estudio. Entrevisté de manera colectiva a los cinco estudiantes que se encontraban

46 Los informantes clave proporcionan información relevante para la construcción del objeto de estudio. Algunos permanecen como tales durante toda la investigación y otros se eligen de acuerdo a los derroteros que ésta toma y la necesidad de profundizar en aspectos específicos.

en la escuela *Emiliano Zapata* -Juan incluido-, al grupo de niños y niñas que fueron alumnos de Aldo y, juntas, a las maestras Rosa y Alma. De manera individual a las maestras Montserrat y Laura, asesoras de práctica; a la maestra Alma, especialista en la enseñanza de la lecto escritura; a la maestra Rosa, tutora de Aldo; al director de la escuela *Benito Juárez*; a Prudencio y Abel, maestros en la misma escuela y a la maestra Lina, directora de la escuela normal. Por supuesto, con Aldo y Juan mantuve una permanente conversación, paralela a los hechos observados, a manera de entrevistas breves e informales; no obstante, cuando redactaba la última versión del informe de investigación, a finales de 2007, entrevisté a ambos de manera formal para indagar cómo llegaron a la profesión.

Las entrevistas estructuradas siempre respondieron a una temática específica y se fueron realizando sin orden preestablecido, al calor de los acontecimientos y el curso del análisis, tal como se muestra a continuación.

ENTREVISTAS ESTRUCTURADAS				
Núm.	Tipo	Informantes	Temática	Fecha
1	Colectiva	Estudiantes normalistas de la escuela Emiliano Zapata	Lo que sabemos de la escuela	27-04-2001
2	Individual	Maestra Montserrat	Negociación con tutoras	30-05-2001
3	Individual	Maestra Laura	Desempeño de Aldo	01-06-2001
4	Individual	Maestra Alma	Metodología de enseñanza	21-11-2001
5	Individual	Maestra Rosa	Aspectos de la práctica de Aldo	06-06-2002
6	Individual	Maestro Prudencio	Trabajo con niñas y niños "repetidores"	06-06-2002
7	Individual	Maestro Abel	Trabajo con niñas y niños "repetidores"	06-06-2002
8	Colectiva	Niñas y niños repetidores en tercer grado	Recuerdos sobre la experiencia con Aldo	06-06-2002
9	Individual	Maestra Rosa	Influencia de la práctica de Aldo	01-07-2002
10	Individual	Maestra Lina	Criterios de selección de escuelas de prácticas	11-2003
11	Colectiva	Maestra Rosa y Maestra Alma	Formas de asesoría para Aldo	25-03-2004
12	Individual	Director de la escuela Benito Juárez	Destino de las niñas y los niños "repetidores"	25-03-2004
13	Individual	Aldo	¿Cómo llegó a la profesión?	17-11-2007
14	Individual	Juan	¿Cómo llegó a la profesión?	26-01-2008

El archivo etnográfico de esta investigación comprende un total de 64 registros correspondientes a los eventos observados en ámbitos de la escuela primaria y de la escuela normal, así como a las entrevistas estructuradas; todos identificados con un código. De ellos, 18 son versiones ampliadas con fuentes de distinto origen; 14 son transcripciones de entrevistas y el resto son notas de campo sistematizadas. El acervo incluye 8 libretas de apuntes de campo, 1 cuaderno de campo, 5 informes parciales de investigación, 6 ponencias de autoría propia sobre los hallazgos de investigación y diversos materiales y documentos relacionados con las prácticas de enseñanza, no contabilizados.⁴⁷

3.3 Trabajo y temporadas de campo

El trabajo de campo abarcó tres temporadas. La primera, de noviembre de 2000 a enero de 2001 (tres meses), fue de exploración y de inmersión en el terreno; visité varias escuelas, seleccioné una de ellas -*Emiliano Zapata*- como lugar de estudio y obtuve un panorama de problemas asociados a las prácticas de enseñanza. La segunda temporada, de carácter intensivo, corrió de febrero a junio de 2001 (seis meses) y me dediqué centralmente a seguir la ruta de práctica de Juan, observar actividades e interacción en el aula y presenciar eventos de asesoría. En esta fase tuvo lugar el encuentro con Aldo en la escuela *Benito Juárez* y tomé la decisión de rastrear la historia de su práctica.⁴⁸

La tercera temporada se inició en septiembre de 2001 y siguió, de manera intermitente, hasta julio del año 2002. En este periodo elaboré varias versiones de la *trayectoria de práctica* de los estudiantes y, en el curso de la tarea, regresé al campo varias veces, siempre que requería llenar lagunas, cerrar círculos de información y contrastar mi interpretación de los hechos

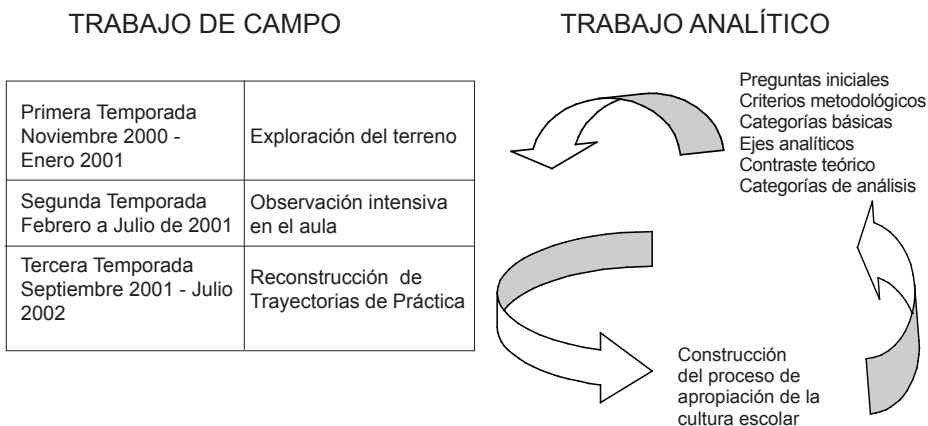
47 Véase el Anexo 1 correspondiente a este capítulo, donde se presenta el listado de todos los eventos observados. Parte del *Archivo etnográfico* de este estudio se encuentra disponible para la consulta en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.

48 La primera y segunda temporadas de campo abarcaron el ciclo escolar septiembre 2000 – julio 2001, periodo en que los estudiantes realizaron la *práctica intensiva*.

con el punto de vista de los sujetos. También regresé para recolectar datos relacionados con lo que pasó en las escuelas después de la práctica, en un intento de recuperar ecos de la experiencia.

El trabajo de campo corrió paralelo al trabajo analítico. Datos, vetas y hallazgos se contrastaron con las preguntas y los criterios metodológicos que establecí; los ejes analíticos ayudaron a organizar la información de campo; ésta modeló una y otra vez las categorías de análisis; y el permanente debate con otras perspectivas teóricas fue perfilando, gradualmente, contenidos y significados del proceso de apropiación de la cultura escolar. El proceder metodológico constituyó un movimiento circular donde la teoría y la recogida de información tuvieron permanente imbricación.

PROCEDER METODOLÓGICO



Primera temporada

En esta incursión visité cuatro escuelas primarias ubicadas en diferente contexto -urbano, urbano marginado y rural- donde algunos estudiantes normalistas realizaban la *práctica intensiva*, con el fin de seleccionar el lugar de estudio; tomé nota de las características y dinámica de organización

escolar, escudriñé la relación de estudiantes y tutores y formulé una especie de inventario de los principales problemas que ambos enfrentaban en las aulas.⁴⁹

Además, observé eventos efectuados en la escuela normal concernientes a la organización de las prácticas, la función de asesoría y las estrategias de vinculación con las escuelas primarias; esta tarea, por cierto, continuaría por el resto del ciclo escolar, abarcando la segunda temporada.⁵⁰ Asimismo, recogí información relativa a las *visitas guiadas* que estudiantes de primer semestre realizaron a escuelas de zona indígena y rural. El registro de estos acercamientos iniciales al ámbito de trabajo se incluyó también en el archivo de campo, aunque no fueron utilizados en este estudio.

El análisis de la información recopilada hasta ese momento evidenció un panorama claroscuro. Aprecié sombras en la dificultad de los estudiantes para abordar contenidos escolares, manejar la interacción de los niños y niñas en el aula y ganarse un lugar en la escuela, así como en la desarticulación que existía entre sus responsabilidades en la escuela primaria y sus compromisos académicos en la escuela normal; la exigencia que tenían los estudiantes de elaborar el documento recepcional representó una condición que impuso límites y una jerarquía secundaria al trabajo en las aulas. La fricción, a veces insalvable, que surgía en el trato diario con los tutores, oscurecía más el horizonte; varios estudiantes pidieron cambio de escuela para neutralizar la severidad de los conflictos, lo que se concedía casi siempre sin buscar alternativas.

Pero la pesquisa también me reveló indicios luminosos. Las búsquedas que emprendían los estudiantes para atender viejos problemas con nuevas estrategias, algunas iniciativas que contravenían usos y costumbres y que

49 La entrada a las escuelas primarias estuvo respaldada por los asesores de práctica de la escuela normal, quienes facilitaron al acceso al terreno. Véase el apartado *Negociación del acceso*, en este mismo capítulo.

50 En total, los eventos observados en la escuela normal fueron siete sesiones de Seminario de Análisis del Trabajo Docente, cinco reuniones del colegio de asesores, una reunión de trabajo con tutores y una reunión de evaluación de la práctica intensiva donde participaron maestros de escuelas normales públicas y privadas de la entidad.

aún así eran apoyadas por sus tutores, así como ciertos logros incipientes en la enseñanza, eran aspectos alentadores del paisaje. Los encuentros formales e informales entre tutores y asesores que apuntaban hacia la colaboración y de trabajo conjunto, también arrojaban luz.

La visión panorámica -analítica- que me proporcionó esta breve temporada fue la base para seleccionar a la escuela *Emiliano Zapata* como lugar de estudio para concentrar la observación en los estudiantes que en ella se encontraban. Los criterios de selección fueron de orden metodológico y práctico:

- a) El carácter público de la escuela y su ubicación en una colonia marginal de la ciudad capital, pero accesible y cercana. Partí del supuesto de que este medio social imponía retos que obligarían a los estudiantes a esgrimir sus mejores recursos y capacidad de iniciativa.
- b) El prestigio con el que contaba la escuela por su participación en programas de Educación Especial. Este rasgo orientaba una determinada organización escolar, una dinámica de trabajo y una vigilancia de la función docente que impactaba la práctica de los aprendices.
- c) El alojamiento de cinco estudiantes normalistas -tres mujeres y dos hombres- en sus aulas, distribuidos en diferentes grados, lo que significaba un abanico de opciones para elegir al estudiante en el que se concentraría el estudio. Además, consideré la posibilidad de estudiar diversos estilos de tutoría en un mismo contexto escolar; pero esta veta no fructificó por alejarse de los propósitos planteados para la investigación.
- d) La acogida y el buen trato que recibían los estudiantes de parte de las tutoras. Esta disposición anunciaba apertura y facilidades para observar en las aulas y obtener información; el personal directivo, por otra parte, también mostraba inclinación y beneplácito por el estudio.

- e) El interés y disposición de la asesora de práctica de la escuela normal, responsable de los estudiantes. La maestra apoyaba la investigación y, gracias a su labor como asesora, el camino estaba allanado y las puertas de la escuela de par en par.
- f) La confianza y consentimiento de los estudiantes. Todos mostraban interés y entusiasmo por el estudio, estaban dispuestos a ser observados y entrevistados, y confiaban en la discreción de la investigadora. Atributos de mucho peso para elegir la escuela como lugar de estudio.

El archivo de la primera temporada se integró con veintiún registros de eventos observados y tres versiones ampliadas sobre notas de campo y grabación; además, se incorporaron varios documentos de carácter oficial relacionados con la organización de las prácticas, su acreditación y seguimiento, de amplia circulación en las escuelas normales del país. Se incluyó también un reporte parcial de investigación.

PRIMERA TEMPORADA DE CAMPO		
Exploración del Terreno		
Periodo	Actividades	Archivo de campo
Noviembre 2000 a Enero 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Entrada a cuatro escuelas primarias. • Planteamiento de preguntas iniciales. • Inventario de problemas de la práctica. • Selección de la escuela "Emiliano Zapata". • Inicio del seguimiento de la práctica de Juan. 	<p>21 registros de diversos eventos observados.</p> <p>3 versiones ampliadas sobre notas de campo y grabación.</p> <p>1 reporte parcial de investigación</p>

Segunda temporada

De trabajo intenso y sostenido, transcurrió fundamentalmente en la escuela *Emiliano Zapata* y se concentró en observaciones dentro del aula. Al principio, observé indistintamente a los cinco estudiantes que ahí se encontraban; pero pronto tomé la decisión de seguir la ruta de práctica de Juan para profundizar en la indagación, al estilo de un estudio de caso, y mostrar la complejidad, riqueza y contradicciones implicadas en su acercamiento a la cultura escolar.⁵¹

La balanza se inclinó hacia Juan por varias razones. La comunicación con él era más fluida que con los otros estudiantes, la tutora -la maestra Manuela- aceptó mi presencia en el aula sin ningún recelo, igual que los niños y niñas del grupo. Por otra parte, la vida en el aula presentaba retos interesantes para Juan y vislumbraba una trayectoria impregnada de vicisitudes y problemas por resolver. No obstante, siempre consideré que todos los estudiantes podían ser potenciales sujetos del estudio y tenían una historia interesante que contar.

La apertura de esta temporada se inauguró con la definición de algunos criterios metodológicos que dieron rumbo a la indagación y estructura a los registros de campo:

- a) Centrar la observación en la actividad e interacción dentro del aula, pero sin desatender eventos que ocurrían en otros ámbitos de la escuela y aún fuera de ella. De ese modo, observé a los estudiantes -a Juan en particular- en los salones de clase, en el patio escolar, en los encuentros ocasionales con padres y madres de familia y en las reuniones de trabajo con su asesora en la escuela normal. En el horizonte se incluyeron eventos que sucedían en la escuela normal y tenían resonancia en el contenido y alcance de la práctica.
- b) Reconstruir la trama de relaciones que tejían todos los actores involucrados en las prácticas de enseñanza: estudiantes, tutores,

⁵¹ Esta decisión fue inspirada en el estudio múltiple de caso sobre las prácticas de enseñanza en ocho provincias de Andalucía, realizado entre 1991 y 1994 por el grupo de investigación HUM 0311 de la Universidad de Málaga, España.

niños y niñas, asesores, directivos, padres y madres de familia. En este sentido, la noción de “tríada supervisora” desarrollada por Pilar Sepúlveda (1996), fue una clave para reconocer como referente empírico esa red de relaciones, aún cuando los actores no siempre establecían contacto directo y presencial.⁵²

- c) Atender al contexto y a la organización particular de la escuela a fin de *situar* los eventos observados; es decir, considerar las condiciones materiales e institucionales en las que se realizaba la enseñanza y la práctica de los estudiantes y, en la medida de lo posible, identificar el impacto de ese entorno en los sucesos y problemática del aula.

Así mismo, establecí algunas categorías que, ancladas a las preguntas iniciales de investigación, apoyaron la búsqueda de información y la organización de la misma. Éstas enfocaban la actuación del estudiante en el aula y tuvieron rango de *unidades de análisis* (Zavala, 2000) para reconstruir la trayectoria de práctica.⁵³

- a) Características y organización de la escuela de práctica.
- b) Actividades, problemas e iniciativas en el aula.
- c) Interacción con otros sujetos: niños y niñas, tutora, asesora, directivos, padres de familia.
- d) Formas y temas de las relaciones de tutoría.

El análisis incipiente de la información pronto evidenció una diversidad de expectativas e intereses en relación a las prácticas; acuerdos y desacuerdos, encuentros y desencuentros, coincidencias y disputas entre los sujetos anunciaron un proceso conflictivo desde el principio. El trabajo

52 La noción de *tríada supervisora*, que contribuyó a definir este criterio, supone que las prácticas de enseñanza constituyen un proceso complejo y colectivo, conformado por relaciones intencionadas, con propósito y en circunstancias y momentos determinados (Sepúlveda, 1999)

53 La unidad de análisis de la intervención pedagógica, según Antoni Zavala (2000: 11-24) incluye las relaciones interactivas en el aula, la organización de las actividades de aprendizaje, el uso de los recursos didácticos, los criterios de evaluación y las intenciones más o menos explícitas de los actores.

de Juan dentro del aula, por otra parte, mostraba recurrencias, búsquedas y rupturas respecto a la normativa sobre las prácticas; y un movimiento oscilatorio entre la acomodación y la resistencia, la conformidad y la beligerancia distinguía su actuación.

Casi al final de esta temporada tuvo lugar el encuentro con Aldo en la escuela *Benito Juárez* y tomé la decisión de indagar sobre su trayectoria. Fue una decisión más sostenida en la intuición como investigadora que en los criterios metodológicos, más en la curiosidad de saber qué pasó ahí que en las exigencias ortodoxas del trabajo de campo. El seguimiento de su práctica se hizo sólo durante un mes (junio 2001), de manera ardua y exhaustiva.

Llegué a la escuela *Benito Juárez* por casualidad, a principios de junio, a punto de concluir el periodo de prácticas. Laura -asesora de Aldo- iba a retirar de la escuela a Miriam -otra practicante-, debido a problemas insuperables con su tutora. La chica había pedido reubicación a pesar de lo avanzado del periodo. La situación ameritaba mucho tacto; la asesora debía limar asperezas porque en la escuela quedaban tres estudiantes más. Uno de ellos era Aldo.

Acompañé a Laura para atestiguar el manejo de ese “caso difícil” y encontré a Aldo en la bodega. La punta de la historia me atrapó e hice varias visitas posteriores para observar a Aldo y seguir el hilo de las cosas. Los fragmentos de información que tenía al principio se fueron enriqueciendo en esas incursiones. La trama se tejió paulatinamente, con datos recogidos aquí y allá, en entrevistas hechas a diferentes protagonistas. Hilvané hebras sueltas, seguí secuencias, busqué el engranaje de los acontecimientos, hasta que la ruta de práctica de Aldo se fue perfilando para ser narrada. La indagación rebasó el límite de esta segunda temporada y se extendió tiempo después, cuando ya Aldo había concluido la práctica y se había ido de la escuela.

El cierre “formal” de la segunda temporada coincidió con la terminación del ciclo escolar y del periodo de práctica (julio 2001). El Archivo etnográfico

creció en datos y en calidad de la información; elaboré la *versión ampliada* de varios registros, dos reportes parciales de investigación y dos ponencias relacionadas con los primeros hallazgos de campo que presenté en reuniones académicas en la escuela normal.⁵⁴

SEGUNDA TEMPORADA DE CAMPO		
Observación Intensiva en el Aula		
Periodo	Actividades	Archivo de campo
Febrero a Julio de 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento sistemático de la práctica de Juan. • Definición de criterios metodológicos. • Planteamientos de categorías de análisis. • Encuentro con Aldo e indagación intensiva de su trayectoria (Junio) 	<p>27 registros de diversos eventos observados.</p> <p>9 versiones ampliadas sobre notas de campo y grabación.</p> <p>2 reportes parciales de investigación.</p> <p>2 ponencias sobre hallazgos de investigación.</p>

Tercera temporada

Ésta fue larga, intermitente y azarosa; abarcó de septiembre de 2001 a julio de 2000. En esta fase reconstruí la trayectoria de práctica de Aldo y de Juan al estilo de una narración etnográfica, para mostrar el carácter procesual de la experiencia. El transcurso del tiempo se tomó como hilo conductor para ver el proceso de “maduración” de los estudiantes; los periodos de acomodación y de crisis, los momentos de conformidad y de duda, las circunstancias cambiantes en el aula, las búsquedas y las iniciativas. Tiempo y contexto cobraron especial importancia analítica para comprender la complejidad del pasaje de convertirse en profesor.⁵⁵

54 La primera ponencia titulada *Luces y sombras de la formación de maestros en la escuela primaria*, presentada en abril de 2001 y la segunda *Grandes dilemas en la formación de profesores*, en junio de 2001.

55 Martyn Hammersley y Paul Atkinson (1994) reconocen la importancia de la dimensión temporal en el estudio de procesos de socialización y de formación de identidades sociales. También hacen referencia a un modelo de texto etnográfico basado en la secuencia temporal de las experiencias observadas, que ellos denominan *Cronología* (pp. 237-240).

Durante la reconstrucción de las trayectorias volví al campo varias veces para recuperar datos perdidos, subsanar vacíos y rastrear información en archivos escolares. En especial, la historia de Aldo ameritó más entrevistas para complementar o unir piezas de eventos rompecabezas; consulté a la tutora, a la asesora, al director de la escuela, a los niños y niñas y a los maestros que entonces tenían. También presencié y registré el examen profesional de cada uno de los estudiantes (noviembre de 2001);⁵⁶ y pude ser testigo de sus reflexiones y consideraciones al final de la práctica. La versión ampliada de estos eventos y el documento recepcional de Aldo y de Juan forman parte del Archivo etnográfico.

Las historias de Aldo y Juan se construyeron de manera diferente; el abordaje de campo fue distinto. La de Aldo se rastreó hacia atrás, hurgando en el recuerdo y el testimonio; la de Juan se reconstruyó sobre la marcha, siguiendo el curso de su práctica. Tan diferentes son las historias que parecen haber sido escritas por distinta pluma;⁵⁷ pero no es así, además de la autoría comparten el anclaje teórico, el rigor metodológico y la intencionalidad narrativa de la investigadora; sin reducir, empero, su movimiento único, su singularidad.

Otra tarea prioritaria en esta fase fue el planteamiento de algunos ejes analíticos para ir dilucidando contenidos y significados del proceso de apropiación de la cultura escolar. Éstos representan nociones aún en construcción, provisionales o tentativas, que articulan información de campo de fuentes diversas y abren paso a las primeras *descripciones analíticas*⁵⁸ relacionadas con el objeto de estudio. Los ejes establecidos fueron cinco:

- a) Contexto institucional de las escuelas de práctica
- b) Organización de las prácticas de enseñanza

56 Participé en los exámenes profesionales como sinodal, función que cumplí como profesora de la escuela normal, a petición de los mismos estudiantes.

57 Comentario de Rafaela Cortés, colega mexicana, después de haber leído las trayectorias de práctica de Aldo y Juan (agosto 2006).

58 Las descripciones analíticas incorporan información de varias versiones ampliadas de registros de campo y las reflexiones que surgen de su análisis. Constituyen la base empírica analizada sobre la que se va construyendo el objeto de estudio.

- c) Propuestas e iniciativas de los estudiantes
- d) Conflictos y acuerdos en relación a las prácticas
- e) Espacios y momentos de las relaciones de tutoría

Más tarde, las nociones de *contexto institucional*, *proceso de negociación*, *contenidos y momentos de la relación de tutoría* y margen de *autonomía* de los sujetos resultaron claves para el análisis etnográfico de la apropiación de la cultura escolar por los estudiantes de magisterio.

Debo decir que si bien la tercera temporada de campo terminó prácticamente en Julio de 2002, se mantuvo abierta durante los años que tardó en salir a la luz este estudio; continué indagando -a través de la entrevista- sobre los eventos ocurridos, cuando el trabajo de análisis que realicé de manera intermitente lo requería. El planteamiento de preguntas nuevas también ameritó incursiones esporádicas al campo, para alimentar y refrescar la escritura del reporte de investigación final.

De esta forma, conversé con Aldo y Juan en varias ocasiones, en el curso de cinco años (2003-2007). Recordar los viejos tiempos fue el pretexto para buscar información nueva, contrastar mi propia perspectiva de los hechos y explorar el curso de su camino profesional. Observé a Juan ya como maestro, en un aula de la primaria anexa a la escuela normal; por gestiones sindicales cubría un interinato en esa escuela y... ¡Tenía a cargo un grupo de 3er. grado! No resistí la tentación de visitarlo y verlo trabajar en las nuevas condiciones. Tomé tres registros de su temprana experiencia profesional, con la expectativa de encontrar resabios de aquella práctica como aprendiz de maestro.

En estos años elaboré cuatro ponencias más sobre hallazgos de investigación y varios artículos para revistas educativas de la entidad. Las ponencias se presentaron en un evento internacional en la Ciudad de México y como anticiparon relaciones del objeto de estudio, se incorporaron al Archivo etnográfico.⁵⁹

59 Las ponencias se titulan: *Cambio educativo y gestión en tiempos de reforma* (abril de 2003); *De estudiante a profesor: trayectoria y vicisitudes en las aulas* (abril de 2003); *La docencia reflexiva: rasgos, condiciones y retos* (abril de 2003); *Formación de profesores y apropiación de la cultura escolar* (noviembre de 2007).

TERCERA TEMPORADA DE CAMPO Reconstrucción de Trayectorias de Práctica		
Periodo	Actividades	Archivo de campo
Septiembre 2001 a Julio 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Planteamientos de ejes analíticos. • Observación de examen profesional de los estudiantes. • Entrevistas estructuradas a Juan y Aldo. • Consultas y entrevistas a diferentes actores. 	<p>11 registros de diversos eventos observados.</p> <p>6 versiones ampliadas sobre notas de campo y grabación.</p> <p>2 reportes parciales de investigación.</p> <p>4 ponencias sobre hallazgos de investigación.</p>

3.4 Negociación del acceso

La entrada al campo constituye un problema metodológico que persiste durante todo el proceso de investigación (Woods, 1989, 1998; Rockwell, 1987; Hammersley y Atkinson, 1994). Nadie niega la gran dificultad del abordaje inicial, pero negociar el acceso es un proceso sutil donde el investigador o la investigadora pone en juego permanentemente sus habilidades de comunicación, su intuición y solvencia ética para “abrir” la escuela; sin éstas llaves no vale la pena comenzar (Woods, 1989).

Negociar el acceso no es sólo una cuestión operativa. Cruzar el umbral de la escuela significa poner de manifiesto los intereses, los recursos y las verdaderas intenciones del investigador o de la investigadora, y tiene consecuencias en la calidad de la información que se va a recolectar (Hoffman, 1980; citado por Hammersley y Atkinson, 1994). Los primeros días en el campo son cruciales; definen fronteras y alcances del estudio, relaciones con informantes clave y acceso a lugares privados o “sagrados” de la escuela. De ahí la relevancia de explicitar el proyecto de investigación desde el principio, no sólo para cumplir una formalidad, sino para convencer acerca de su contribución al conocimiento y mostrar la honestidad del estudio (Woods, 1989: 44).

El acceso al campo implica también una reflexión teórica permanente. No hay entrada neutral ni ingenua a la escuela (Rockwell, 1987: 12). Ésta supone una deliberación sobre cuál es el mejor camino, qué preguntas hacer y a quienes formularlas, qué ámbitos explorar primero y qué rincones secretos guardar para después; un proceso reflexivo cuyo telón de fondo lo constituyen los referentes teóricos y los interrogantes del estudio, así como los propósitos académicos y políticos de quien investiga.

En este ejercicio deliberativo hay más opciones que reglas; pero la claridad de los propósitos, la pertinencia de las categorías analíticas y las preguntas asertivas al campo, son las premisas que permiten estar en el lugar apropiado y el momento preciso, para atestiguar y registrar eventos cruciales relacionados con el objeto de estudio.

El uso de un código ético que suponga confiabilidad -del investigador y del proyecto- es asunto de primera importancia. Crear confianza desde las primeras etapas y manejar los imprescindibles del trabajo de campo -veracidad, confidencialidad y garantía de anonimato- son tareas insoslayables (Woods, 1989). Se trata de ejercer el arte de la discreción y la prudencia; de buscar un equilibrio entre las concesiones otorgadas y los compromisos adquiridos, las estrategias de indagación y los principios éticos, los propósitos del estudio y los imponderables de la investigación (Hammersley y Atkinson 1994: 87).

En este estudio, la entrada al campo cumplió las pautas de rigor. Me presenté en las escuelas con una carta que acreditaba mi adscripción en la escuela normal como profesora e investigadora. En ella se señalaban los propósitos de la investigación, su enfoque y aporte posible; y se solicitaba colaboración para llevarla a cabo. La carta respondió a un requisito administrativo, pero más que nada sirvió para establecer comunicación con los directivos y acceder a las maestras y maestros de grupo, tutores de los estudiantes. Siempre se tuvo presente el objetivo principal: conseguir el *consentimiento informado* de maestras y maestros para entrar a las aulas, observar y registrar, hacer entrevistas y conversar con los niños y las niñas.

En la escuela *Emiliano Zapata* -donde estaba Juan- se organizó una reunión con todo el personal docente, a iniciativa de la directora, a fin de dar a conocer el proyecto y conseguir el permiso de entrada por consenso. La reunión se efectuó al iniciar la jornada, mientras los niños y niñas entraban a los salones de clase, acompañados de los estudiantes. Fue breve y puntual; en ella estuvo la maestra Montserrat, asesora de la escuela normal, para avalar mi presencia en el aula.

Los docentes manifestaron preocupación por la divulgación de los resultados del estudio; temían ser expuestos a críticas y juicios sin fundamento. Asumí el compromiso de entregar a la dirección de la escuela una copia de los reportes parciales de investigación, para su eventual autorización.

En la escuela *Benito Juárez* me entrevisté con el director y al subdirector. Ellos recibieron la carta de presentación y sin mayores gestiones otorgaron el permiso para entrar a las aulas. No obstante, el acercamiento a la maestra Rosa -tutora de Aldo- fue cuidadoso y gradual. Hablé con ella en medio de las actividades diarias; expliqué los propósitos de la investigación y la necesidad de mi presencia diaria en la escuela. Pedí su consentimiento para entrar a su aula, tomar notas, observar a Aldo en la bodega y conversar con los niños y niñas. Ella dio su consentimiento, pero fue mucho más tarde cuando realmente “abrió” su aula y su confianza.

Cruzar el primer umbral fue relativamente fácil; pero las escuelas y las aulas no se abrieron de una vez y para siempre. Tuve que cultivar la paciencia y la mesura, andar con pies de plomo y ganar terreno poco a poco. Llegar al “corazón” de la escuela fue cuestión de tiempo y de cuidadoso abordaje de las situaciones de campo; los datos más valiosos se cosecharon después de traspasar varios umbrales ¿Cuántos quedarían sin cruzar?

La negociación no sólo se jugó en las escuelas primarias, sino también en el ámbito de la escuela normal, con las asesoras y asesores de práctica (seis maestras y cuatro maestros). De hecho, los primeros contactos de campo se establecieron con ellos. Todos tenían interés en el estudio; querían

saber qué sucedía “realmente” durante las prácticas y cómo se valoraba su labor. Desde el principio manifestaron confianza en la honestidad del proyecto y de la investigadora, y decidieron aceptarme como miembro de la academia de asesores para que pudiera conocer los problemas desde dentro y proponer soluciones. La investigación, para ellos, debía tener utilidad inmediata.

La disposición de los asesores rebasó cualquier expectativa. Me abrieron la puerta de su cubículo, donde impartían el seminario *Análisis del trabajo docente* a los estudiantes. Me presentaron con ellos, respaldaron el proyecto y solicitaron a los jóvenes su colaboración para ser observados y entrevistados. El punto principal consistió en asegurar a los jóvenes que las observaciones que yo realizaría en el aula no serían utilizadas para evaluar su desempeño docente. Expresaron su temor de que fallas o desaciertos en la práctica se volvieran en su contra e impactaran negativamente su calificación.

El recelo de los estudiantes fue aliviado, en parte, cuando conocieron propósitos y enfoque del estudio; cuando se ofreció discreción y confidencialidad respecto de la información que proporcionarían; cuando se aseguró el anonimato. Pero debo decir que una labor fina la hicieron los asesores, durante largo tiempo, cada vez que los estudiantes manifestaban duda y confusión. La credibilidad del proyecto fue labrada en los encuentros cotidianos con los estudiantes.

En retrospectiva, puedo decir que los asesores de práctica fueron los auténticos *porteros* del estudio, esos personajes que según Martyn Hammersley y Paul Atkinson (1994) ejercen su influencia para guiar el trabajo de campo en una dirección u otra, bloquean o fomentan líneas de indagación, vigilan el acceso a los ámbitos privados y tienen intereses prácticos en los hallazgos de investigación.

En este caso, los asesores garantizaron la entrada a las escuelas primarias gracias a su trabajo previo. Como ellos visitaban regularmente a los

estudiantes y observaban su actuación docente, las tutoras, las niñas y niños y los mismos estudiantes estaban acostumbrados a la presencia de un observador en el aula. Así que cuando yo llegué en calidad de “acompañante” de algún asesor o asesora, mi presencia no era extraña e incluso, a veces, parecía pasar inadvertida.

Al principio de la investigación, los asesores mostraron los mejores estudiantes, las mejores escuelas, los mejores tutores; y trataron de ocultar los casos problemáticos. Pero esto no duró mucho tiempo. Los problemas salían a la luz y ellos tenían que afrontarlos, no podían “tapar el sol con un dedo”. Al fin la resistencia cedió y fueron abriendo cuestiones privadas, que no era conveniente ventilar públicamente. Fui traspasando umbrales en la medida en que se demostró respeto a sus puntos de vista, se protegió la confidencia y creció la confianza.

El interés práctico de los asesores derivó en peticiones concretas para conocer avances del estudio. La elaboración de ponencias con datos y reflexiones generadas en el trabajo de campo, me pareció una retribución justa a su disposición y apoyo. Las ponencias se presentaron en el seno de la academia de asesores que, en calidad de informes de investigación, se sometieron al escrutinio público y al contraste de pareceres que deben acompañar a toda producción académica (Pérez Gómez, 1998).

La discusión colegiada de estos informes representó una *parcela de negociación* (Santos Guerra, 1999) que tuvo consecuencias en el análisis de los datos. Asesores y estudiantes se asumieron protagonistas del estudio, plantearon sus propias interpretaciones y agregaron información relevante. La triangulación de perspectivas nutrió el análisis y agregó un elemento de validación a los resultados de la investigación.⁶⁰

60 Miguel Ángel Santos Guerra (1999) propone la elaboración de documentos formales para la negociación con los sujetos y los centros educativos. Desde su perspectiva así se asegura el carácter democrático de la investigación, así como el control de los datos y de los resultados del estudio por los protagonistas.

En particular, la negociación con Aldo y Juan fue rigurosa y honesta. Siempre los mantuve informados de los hallazgos de campo y de las líneas de indagación que estaba siguiendo; pedía su punto de vista sobre los eventos observados y tomaba en cuenta sus señalamientos y precisiones. El compromiso que ellos asumieron con la investigación, se manifestó en apertura y disposición para proporcionar información confidencial y en un interés sostenido por los resultados de la investigación.

En mi apreciación, el momento cumbre de la negociación con ellos se dio cuando conocieron la historia de su práctica. Ambos la leyeron tan pronto se la di, con interés y expectativa; después, con más calma, volvieron sobre ella y fueron haciendo comentarios y precisiones relacionadas con las situaciones descritas.

Aldo mostró beneplácito con la historia y no tuvo objeción alguna para que fuera divulgada. Me pidió, no obstante, que resaltara la responsabilidad de la escuela y los maestros en los altos índices de repetición escolar. Durante la práctica él quiso demostrar que ubicar el problema en los niños y sus familias es una equivocación; y dejó constancia de ello en su documento recepcional. En su opinión, la historia tenía que resaltar los errores de la escuela, para que la crítica que él hizo no se perdiera para siempre. Espero haber cumplido con esa petición y haber reflejado en la historia y su análisis, el esfuerzo y la convicción de Aldo para cambiar la cultura de la repetición.

Juan recibió la historia con agrado y orgullo, tal como veía esa etapa de su vida. Entre líneas, se vio a sí mismo como aprendiz entusiasta e inseguro, que encontró a un grupo de niños y niñas del que aprendió lo más importante para un maestro: el valor del respeto y la confianza con sus alumnos.

Autorizó la difusión de la historia con una condición. La de ser él quién pusiera los seudónimos a los personajes, cosa que hizo con parsimonia y tiento. Los nombres fueron surgiendo poco a poco, basados en pasajes de

su vida pasada y presente. Haberse llamado Juan representa un homenaje póstumo a una persona cercana a él, que siempre le proporcionó cariño y consejo.

En los siguientes capítulos, donde analizo el contexto institucional que enmarca las prácticas de enseñanza y las relaciones de tutoría que se constituyen en el terreno de trabajo, tomo como base la información que se presenta en las historias de práctica, aunque agregó otros datos y referentes cuando el análisis así lo exige. La historia de Aldo permitió destacar con mayor claridad la trama de relaciones y condiciones que conforma el contexto escolar; la de Juan, mostrar las múltiples experiencias y contradicciones cotidianas que implica el tránsito por las aulas. El análisis etnográfico de estos aspectos pretende iluminar contenidos y significados de las prácticas de enseñanza, con el fin de comprender cómo es que los aprendices se apropian de la cultura escolar y así contribuyen a la continuidad y transformación de la escuela.

4. LA URDIMBRE CONTEXTUAL

Base histórica de las prácticas de enseñanza

*La ergástula es oscura
La firme trama de incesante hierro
Pero en algún recodo del encierro
Puede haber una luz, una hendidura*

Jorge Luis Borges

En la actualidad, nadie niega la importancia de conocer el contexto de la escuela para comprender los sucesos del aula, las exigencias del trabajo docente y las posibilidades de desarrollo profesional de los profesores; así como para discernir los contenidos y significados de las prácticas de enseñanza que realizan los estudiantes de magisterio y los aprendizajes que conllevan. El contexto institucional representa el escenario material y simbólico donde los aprendices de maestro acceden y se apropian de la cultura escolar.

Desde que Walter Doyle (1985) llamara la atención sobre la influencia del contexto de la clase en los resultados de aprendizaje, varios autores han contribuido a comprender las complejas relaciones y las variables cambiantes que conforman los entornos de la escolaridad (Rockwell y Mercado, 1989; Pérez Gómez, 1996, 1998; Liston y Zeichner, 1997; Fullan y Hargreaves, 1999; Ezpeleta y Weiss, 2000; Tyack y Cuban, 2000). La *mediación del contexto* es ahora una noción central de la investigación educativa orientada a conocer los procesos de formación de maestros.

Las perspectivas son múltiples y controvertidas; no obstante, existe una fuerte coincidencia en reconocer la dimensión histórica del contexto escolar. Ésta se ha concebido como *urdimbre histórica* de formas de relación social, concepciones educativas y jerarquías del trabajo docente que provienen de distintas épocas y tienen su expresión en el presente (Rockwell y Mercado, 1989); como *mapa histórico* de políticas, expectativas, valores e intereses relacionados con la escolarización que corresponden a diferentes etapas y grupos sociales (Tyack y Cuban, 2000); o como *escenario vital de claro*

carácter histórico y cultural donde los sujetos interactúan con el mundo cercano y lejano, derribando fronteras temporales y geográficas (Pérez Gómez, 1998). En todo caso, como las *profundas raíces históricas* que definen los límites y posibilidades de la intervención docente y del cambio en la escuela (Fullan y Hargreaves, 1999).

El contexto escolar, como base histórica donde se realizan las prácticas de enseñanza, es complejo y cambiante (Pérez Gómez, 1998), inestable y conflictivo (Angulo, 1999), incierto y riesgoso (Fullan y Hargreaves, 1999); está en permanente construcción y se conforma de referencias diversas.

Una primera referencia, quizá la más evidente, está constituida por las *condiciones materiales* de la escuela. Éstas abarcan las instalaciones físicas, las normas y controles administrativos, el uso del espacio y el tiempo escolar y las condiciones laborales de los maestros (Rockwell y Mercado, 1989); los contenidos curriculares, el tiempo dedicado a la enseñanza y el tamaño de la clase (Fullan y Hargreaves, 1999); la visión social del conocimiento escolar legítimo y las relaciones de autoridad entre maestros, alumnos y padres de familia (Zeichner y Liston, 1999).

El clima de trabajo que distingue a cada escuela también se incluye en este rubro, por las posibles repercusiones que este aspecto tiene en el rendimiento de los maestros noveles y los resultados de la enseñanza. Si bien es difícil de objetivar, el clima se advierte en el grado de frustración o entusiasmo que manifiestan los maestros (Liston y Zeichner, 1997); en la desilusión o motivación que los acompaña frente a la indiferencia o el reconocimiento de sus aportes individuales (Fullan y Hargreaves, 1999). Algunas *condiciones intolerables* del trabajo docente, como la conformidad frente a la repetición, suelen afectar el estado emocional de los aprendices de maestro y de sus alumnos.⁶¹

61 Daniel Liston y Kenneth Zeichner (1997: 118) señalan que las *condiciones intolerables* de trabajo, como la falta de recursos básicos (libros, pizarras, instalaciones físicas con los mínimos legales), las actitudes negativas de los alumnos y la pérdida de control sobre lo que enseñan, conduce a los maestros a la derrota emocional e impiden el establecimiento de un ambiente democrático en la escuela. Por su parte, Michael Fullan y Andy Hargreaves (1999: 70) sostienen que los sentimientos de impotencia de los maestros, producto del *imperio administrativo* sobre el currículo, contribuyen a disminuir la eficiencia en su trabajo y las relaciones profesionales con los colegas.

La segunda referencia contextual, menos evidente pero tan importante como la primera, trata de las *políticas, prácticas y concepciones* relacionadas con el funcionamiento y gestión de las escuelas. La organización del trabajo escolar, las formas de administración de los planteles y creencias arraigadas relacionadas con el propósito de la enseñanza conforman una estructura que proporciona relativa estabilidad a la institución. Una estructura que, sin embargo, no es inamovible; contiene juegos de poder y confrontación de intereses entre los actores de la escuela (Ezpeleta y Weiss, 2000).

La gestión y administración de las escuelas está fuertemente ligada al funcionamiento general del sistema educativo, sin embargo admite lógicas de organización que responden a necesidades y condiciones del medio social inmediato. De ese modo, prácticas y usos escolares, históricamente establecidos, conforman pautas de gestión de carácter local que modelan una dinámica institucional particular y el “ajuste situacional” de los actores. Muchas de estas pautas no corresponden a los lineamientos o normas educativas formalmente establecidos.

Algunos autores, incluso, hablan de una “gramática de la escolaridad” (Tyack y Cuban, 2000: 167-214) para referirse a las formas de gobierno en las escuelas que, al incorporar demandas y expectativas sociales y fundirlas con las reglas y normas escolares, imprimen líneas de regularidad al contexto y a la actividad de maestros y alumnos. Otros, en cambio, se refieren a “las fuerzas ideológicas que trabajan en la escuela” (Zeichner y Liston, 1999: 509-518), para señalar la diversidad de intereses sociales, convergentes, encontrados o en franca pugna, que la administración debe conciliar; de ese modo la organización escolar expresa el conflicto inherente a la vida social.

En tiempos de reforma educativa⁶² el movimiento de esas fuerzas ideológicas es intenso. Entonces el contexto escolar refleja la compleja interacción

62 Me refiero a la *reforma educativa* en el sentido que le dan Rosa María Torres (2000) y David Tyack y Larry Cuban (2000), como el conjunto de políticas pensadas para producir cambios en el sistema; o los esfuerzos planeados e intencionados para modificar las escuelas. Se distingue de *cambio educativo*, entendido como innovaciones espontáneas de los actores y de la propia dinámica institucional, como revisiones y alteraciones de las prácticas docentes básicas.

de los docentes con las propuestas de cambio; los modos y las formas en que reciben, aceptan, resisten, alteran, sabotean, mejoran y transforman los planteamientos formales y traducen, desde sus propios referentes y condiciones profesionales, la reforma en curso (Tyack y Cuban, 2000).

La travesía de una reforma por el territorio escolar siempre lleva una estela de incertidumbre y desconcierto.⁶³ Se requiere de tiempo y una permanente negociación para diluir desacuerdos y resistencias; el conflicto, abierto o soterrado, está presente y se debe encontrar un cauce de acuerdo, o de coincidencia provisional, para que la reforma prospere, aunque sea por rutas impredecibles o insospechadas. En esta situación, el contexto escolar manifiesta las tensiones propias de un proceso de cambio y el afán de los actores por resignificar su lugar y su papel en la “nueva” dinámica.⁶⁴ En este marco de inestabilidad y búsqueda sucede la práctica de los aprendices de maestro y la adquisición de la cultura escolar.

La tercera referencia que importa señalar está relacionada con una visión ecológica del contexto donde diferentes esferas de significado -situacionales, experienciales y comunicativas- constituyen el ámbito vital donde se asienta el desarrollo y el aprendizaje de los sujetos. Desde esta perspectiva, los *intercambios y redes de comunicación* que los aprendices de maestro establecen en la escuela, están influidos por aspectos relacionados con la organización institucional -configuración del espacio, estructura de actividades y distribución del tiempo, entre otros-; y también por las expectativas, experiencias, modos de comprensión del mundo, teorías sobre la enseñanza, afectos y hábitos de los docentes que los acompañan (Pérez Gómez, 1998: 247-251).

63 Michael Fullan (1991) apunta la necesidad de aceptar el conflicto y el desacuerdo frente a las innovaciones propuestas, la incertidumbre y la ambigüedad que éstas generan y el largo proceso de re-aprendizaje que supone para los actores, en la puesta en marcha de toda reforma educativa.

64 Andy Hargreaves et. al. (2001) señala la necesidad de proporcionar tiempo, mucho tiempo, para que los docentes reflexionen sobre las propuestas de cambio y elaboren su propio itinerario de la reforma; aprender a cambiar requiere de un gran esfuerzo intelectual y emocional, donde la seguridad y el compromiso son indispensables.

El acceso a la cultura escolar está permeado por la interacción y los códigos compartidos entre docentes relacionados con la escolaridad y el papel del maestro. Códigos sutiles y subyacentes que, sin embargo, otorgan significado a la experiencia práctica de los futuros maestros. En el escenario vital de la escuela circulan reglas de juego, perspectivas docentes, posturas ideológicas, rituales, categorías y formas de hacer las cosas en el aula que ellos aprenden a manejar para relacionarse y actuar en el mundo escolar cotidiano. Se apropian de un lenguaje cultural que hacen suyo a partir de una constante reelaboración simbólica de los significados del trabajo docente.

La ecología del contexto permite reconocer el delicado equilibrio entre la base material y organizativa de la institución, los códigos simbólicos compartidos y la relación particular que los estudiantes establecen con la institución. La apropiación de la cultura escolar es un proceso que se fragua en la intersección de las condiciones institucionales, la elaboración cultural simbólica y el margen de acción que logran construir los aprendices.

Con base en las referencias anteriores, este estudio analiza el contexto institucional y social de las prácticas de enseñanza desde tres aproximaciones: a) concepciones y prácticas docentes, relacionadas en este caso con la repetición; b) movilidad y circulación de la planta de maestros; y c) organización cotidiana de la estancia de los estudiantes en las escuelas. Las categorías conservan un fuerte arraigo con la información de campo y las situaciones que Aldo y Juan enfrentaron en el terreno de trabajo; su tratamiento analítico pretende mostrar la complejidad del contexto, previamente constituido, donde las acciones y decisiones de los aprendices encontraron límites y posibilidades.

4.1 Concepciones y prácticas docentes

En el mundo cotidiano de la escuela, concepciones y creencias docentes se encuentran imbricadas con la organización del trabajo escolar y se expresan como prácticas habituales, formas de hacer legitimadas, reglas de juego aceptadas, términos de uso ordinario y atmósfera de trabajo imperante.

El carácter implícito que suelen tener estas referencias no implica que carezcan de fuerza; muchas decisiones y procedimientos en el aula se sostienen en nociones arraigadas sobre la enseñanza y el aprendizaje que, sin beneficio de la duda, se toman como conocimiento seguro o “verdades sagradas” de la docencia.⁶⁵

La estancia en las escuelas significa para los estudiantes normalistas entrar en contacto con una urdimbre de creencias docentes y las prácticas consecuentes con ellas. La trama es apretada y difícil de desentrañar; no obstante, van conociendo paulatinamente formas de pensar, sentir y actuar en educación y descifrando su vigencia en las escuelas. Este conocimiento gradual y cotidiano, parece estar fuertemente orientado a la aceptación de la dinámica escolar y sus fundamentos predominantes; pero ésta orientación no supone un proceso lineal al estilo de la socialización mecánica, sino que admite el cuestionamiento, la resistencia y la intervención de los estudiantes para hacer las cosas de modo distinto.

La historia de Aldo ilustra bien este aspecto del contexto. Cuando él llega a la escuela *Benito Juárez* encuentra el viejo “fantasma” habitante de las aulas: la repetición en los primeros grados.⁶⁶ El viejo fantasma... y las creencias, prácticas, palabras y profecías que le dan aliento y perpetuidad. La llamada “cultura de la repetición” formaba parte del ámbito institucional donde la experiencia práctica del estudiante adquirió contenido y significado.

Cifras y categorías

La repetición era un problema de vieja data en la escuela *Benito Juárez*. Las estadísticas escolares de varios años mostraban cifras elevadas de

65 Ruth Harf et. al. (1999) señalan que los mitos vigentes en las escuelas se toman como verdad sagrada que no admite cuestionamiento y así gobierna prácticas y creencias docentes. Analizan siete mitos en la educación preescolar y sus consecuencias en la enseñanza: la niñez feliz, el método perfecto, responder a los intereses del grupo, el hábito y la rutina, la experiencia directa, el autocontrol del grupo y la maestra jardinera.

66 Rosa María Torres (1998) señala que la repetición en los primeros grados suele verse como un fenómeno típicamente latinoamericano; no obstante, existen evidencias para afirmar que de manera abierta o velada, afecta a la mayor parte de los sistemas escolares en el mundo.

niños y niñas “repetidores” y “no promovidos”; éstas se concentraban en los dos grados iniciales, avisando fracaso y rezago desde el principio de la escolaridad.

En el ciclo 2000-2001, cuando Aldo realizó la práctica, se reportó 18.3% niños “repetidores” inscritos en primer grado y 22.53% “no promovidos” al final de ese año escolar; mientras, en segundo grado, se anunció 20% de niños “repetidores” y 7.69% “no promovidos”. Cifras altas si las comparamos con las de cuarto grado, que registró 5.08% “repetidores” y 6.78% “no promovidos”; o con sexto grado que sólo registró 3.13% “repetidores” (un alumno) y 0% “no promovidos” (Anexo 1).

El siguiente ciclo 2001-2002 heredó cifras y tendencias: la repetición y la no promoción se estableció y *augmentó* en los grados iniciales. Entonces, en primer grado se reportó la inscripción de 26.4% niños “repetidores” y 15.3% “no promovidos” al concluir el ciclo; en segundo grado la cifra alcanzó 39.7% y 8.62%, respectivamente. En cambio, cuarto grado asumió 3.77% “repetidores” y 9.43% “no promovidos”; y sexto grado sólo 1.92% “repetidores” (nuevamente sólo un alumno) y 0% “no” promovidos (Anexo 1).

Los datos duros ponían de manifiesto la “cadena” de repetición que se establecía de un ciclo escolar a otro. Al parecer, el problema venía de atrás y todavía continuaba; en sólo dos periodos la cifra de “repetidores” creció de manera alarmante: de 18.30% a 26.4% en primer grado; y de 20% a 39.75% en segundo. Por otra parte, se podía encontrar una recurrencia del todo preocupante respecto al porcentaje de “no promovidos” en primer grado, en cada uno de los ciclos: 22.53% y 15.3%, respectivamente.

Si bien estas cifras decrecieron en los años siguientes, en el momento del estudio el perfil estadístico era contundente. Una gran cantidad de niños repitieron sus primeros pasos en esa escuela primaria; justo los grados donde se construyen aprendizajes y fundamentos esenciales, la autoestima y la confianza (Torres, 1998: 48).

No fue casual que Aldo llegara a un grupo de 2° grado donde casi la mitad de los alumnos eran “repetidores”. No era una situación azarosa; más bien la expresión de un “añejo problema” -palabras del director- que se enfrentaba año con año. El paisaje de la escuela estaba teñido de repetición y, como veremos, de diversas prácticas y valoraciones docentes que, apoyadas en creencias o en ideas pedagógicas equivocadas nunca sometidas a escrutinio, mostraban su debilidad para superar el problema.⁶⁷ Lejos de aliviarlo, se perpetuaba.

“Repetidor” es una categoría administrativa que distingue a los niños que cursan un mismo grado por segunda vez o más, de aquellos que lo hacen por primera vez; distinción que repercute en las formas de trato y atención hacia ellos y fomenta la desigualdad.

Creencias, palabras y profecías

A pesar de las evidencias estadísticas, en la escuela de práctica la repetición era un *problema invisible* (Rosaura Galeana, 1997). Es decir, las causas y factores del fenómeno se ubicaban en ámbitos “extraescolares”, lejanos y distintos a la vida del aula; se asociaban, por el contrario, con las ocupaciones y el desinterés de los padres de familia, las características psicológicas y culturales de los niños, sus formas de comportamiento y sus dificultades personales para el aprendizaje escolar. No se advertía el peso de métodos obsoletos de enseñanza en el problema, las creencias erróneas acerca de los procesos de aprendizaje de los niños, los mensajes y actitudes de discriminación de parte de los docentes y las estrategias inadecuadas de atención a los alumnos.⁶⁸

El director de la escuela consideraba que la repetición se debía fundamentalmente a la carencia de apoyo de los padres y madres de familia.

67 De acuerdo con Ángel Pérez (1999) éstas ideas constituyen un *conocimiento pedagógico vulgar* poderoso y arraigado que se basa en la imitación y tradiciones de la profesión. Su carácter implícito hace difícil el análisis de sus fuentes y sus consecuencias en la práctica.

68 Estos aspectos corresponden a la concepción que directivos y maestros tienen acerca del problema de la deserción escolar, documentada por Rosaura Galeana (1997) en su estudio sobre la infancia desertora. En la escuela del estudio los mismos aspectos se encontraron asociados a la repetición en los primeros grados.

Solía decir que los niños no asistían con regularidad a clase, no hacían las tareas encomendadas, no llevaban sus útiles escolares, no eran cuidados y bien alimentados por sus padres... y la consecuencia era la repetición o el abandono de la escuela. Pedía a los maestros y maestras de primero y segundo grados que trabajaran estrechamente con los padres para que se ocuparan de los niños y los enviaran a la escuela. Para él, si un maestro reportaba un alto número de niños “no promovidos”, se debía a su incapacidad para involucrar a los padres.⁶⁹

La creencia en la “culpabilidad” de los padres prosperaba en un contexto donde se presentan flujos de migración creciente hacia Estados Unidos de América. Recordemos que muchos padres migraban en busca de trabajo; a veces también se iba la madre, dejando a los niños solos por largas temporadas, encargados con abuelos o vecinos. En efecto, los padres ausentes no iban a la escuela y no estaban pendientes de los niños.

Maestros y maestras coincidían con la apreciación del director. Convocaban a reuniones ex profeso para solicitar apoyo paterno y, cuando el trabajo en el aula no “fluía”, suponían que se debía a que los padres “no acatan la solicitud”, “no atienden a los niños”, “no vigilan su desempeño escolar”. Justamente, una de las primeras acciones que emprendió la maestra Rosa -tutora de Aldo- fue citar a los papás de los niños “repetidores” para pedir colaboración y anticipar el fracaso de sus hijos si ésta no era efectiva.

En un principio Aldo se sumó a esta postura, pero con matices. En un informe de los resultados de su práctica, atribuía los logros de los niños al trabajo conjunto que él realizó con los padres de familia, al empeño que pusieron éstos para que no faltaran a clase. No obstante, sin demérito del apoyo paterno, también expresó que la reprobación era “una falla de la escuela, no del niño, ni de sus padres”. Había estudiado en un curso de la escuela normal las causas de los problemas de la educación básica

69 En un estudio etnográfico anterior mostré el esfuerzo y la dificultad que implica para los maestros el trabajo con los padres de los alumnos; éste requiere de conocimientos y saberes docentes específicos. No obstante, es un tema olvidado en la formación académica que se recibe en las escuelas normales (Galván, 1998).

intrínsecas al sistema. Y con ese referente cuestionó la creencia con una frase contundente: “¡Niños y niñas aprenden a leer y a escribir siempre que se use la metodología adecuada!”

El ambiente escolar estaba impregnado de palabras y expresiones que señalaban y descalifican a niños y niñas. Ser “niño o niña repetidor” representaba casi un estigma; el término, consignado en listas de asistencia, informes y estadísticas escolares no era inocuo, derivaba en situaciones humillantes y de rechazo -evidente o velado- hacia ellos.

En el interior de la escuela, circulaban diversas expresiones para referirse a estos niños: “Los burros de la escuela”, “niños problema”, “niños no aptos”, “niños de lento aprendizaje”, “rezagados”, “flojos”, “tontos”, “rebeldes” y “lo peorcito de la escuela”. Eran de esas *palabras que matan* (Nieto, 2006) porque degradan a los alumnos; y dejan huella imborrable en su vida y autoestima;⁷⁰ usadas por las maestras y maestros en diferentes situaciones, a veces estando los niños presentes, sin cuidado y recato alguno. Esta situación sorprendía, incomodaba y preocupaba a Aldo por las implicaciones en la autoestima de los alumnos; no obstante, aún en profundo desacuerdo con estas expresiones, a veces él mismo se sorprendía utilizándolas:

La maestra Rosa está molesta porque le recopilaron lo peorcito de la escuela ¡Por eso está molesta y rechaza al grupo!... ¡Oh! ¡Es increíble cómo les decimos a los niños! (asombrado, al darse cuenta de cómo se refirió a los niños, negando con la cabeza, apenado).

Los padres de los niños empleaban términos parecidos para describir a sus hijos; y los propios alumnos asumían esa condición:

Mi papá me dijo que estoy en el grupo de los flojos, de los pendejos...

70 Sonia Nieto (2006: 146) se refiere a las *palabras que construyen* y las *palabras que matan* utilizadas por los docentes; las últimas degradan a los alumnos y reflejan el maltrato emocional que reciben en la escuela. Son palabras que los docentes suelen utilizar con gran descuido, tales como: estúpido, corto, ignorante, gordo y rufián. Rosa María Torres (1998) reporta el uso de términos similares en escuelas de diversos países.

¡Ya sabemos leer! ¡Ya no somos los burros de la escuela!

Las muestras de indisciplina y rebeldía de estos niños en el grupo se trataban muchas veces con veladas amenazas de reprobación. Desde la perspectiva de Aldo, la escuela se convertía entonces en un “mundo inaccesible y hostil” para los niños, como sucedió cuando la maestra Rosa manifestó su frustración ante las dificultades infantiles para aprender a leer.

¡Yo vengo aquí a dar mi clase! ¡Aprende el que ponga atención! ¡Y el que no, se queda (repite)!

O cuando otro de los maestros de la escuela, indiferente, opinó que lo mejor era aprobar a esos niños, frente a la imposibilidad que suponía ellos tenían de terminar la educación primaria y labrar un futuro prometedor.

Su destino es acabar de albañil con una carretilla. Su destino es su destino...

En medio del fragor de estos comentarios aniquilantes,⁷¹ Aldo advirtió la distancia entre el discurso de respeto hacia los niños que se inculca en la escuela normal, y lo que sucede “realmente” en el terreno escolar.

En la normal se nos maneja que no hay que rechazar a los niños, que no hay que decirles reprobado o tonto ¡Y es lo primero que encontramos en las escuelas!

También advirtió y enfrentó la fuerza de una profecía lanzada al inicio del ciclo escolar. La voz de la maestra Rosa anunció la derrota escolar de los “niños repetidores” con sólo verlos en el aula.⁷²

71 Las *palabras que matan* también se refieren a comentarios que invalidan a los alumnos: “Nunca llegarás a ninguna parte”, “No puedes pasar ni un examen”, “Aunque estudies, suspenderás”, “No me extraña si suspendes” (Nieto, 2006: 146).

72 Algunos estudios indican que en los primeros días de clase se juega el destino de muchos alumnos; los profesores “saben” quienes van reprobar con solo mirar a los alumnos e identificar su condición socioeconómica. Los criterios involucrados en la decisión docente de hacer repetir a un alumno a menudo son arbitrarios; incluyen cuestiones como la “madurez” del alumno, la asistencia a clase, la disciplina, la higiene y la apariencia personal (Torres, 1998: 49).

¡No pierdas el tiempo con esos niños, Aldo! De todos modos van a volver a reprobado ¡No hay nada que lo impida!

Un anuncio que meses después se convirtió en una decisión casi inamovible de reprobación, aún cuando algunos niños ya habían aprendido a leer y daban muestras de seguridad y entusiasmo. La decisión de la maestra Rosa se sustentaba en vagos criterios sobre el aprendizaje infantil, el cual definía en términos de “conocimientos pobres”, “bajo nivel académico” y “avances insuficientes” que no permitían la promoción al siguiente grado.

El destino de esos niños parecía inexorable; pero el vaticinio fue contrarrestado por la intervención de Aldo y de la maestra Alma, quienes argumentaron a favor del “esfuerzo” infantil, los “avances reales” y la “autoestima” de los niños; aspectos subjetivos que desde la perspectiva de ambos la escuela no podía desconocer.⁷³

Cierto que Rosa revisó y cambió su prematura postura, pero después de un largo y complejo camino donde ella siempre manifestó desconfianza. Optar por la promoción de los niños “repetidores” implicó la conjugación de varias acciones: el constante reclamo de Aldo, la enérgica intervención de Alma, el acuerdo explícito con el director, el respaldo de una evaluación formal, la calificación aprobatoria de la mayoría de los niños y la opción de una promoción selectiva.⁷⁴ Sólo “pasarían” los niños más avanzados. La profecía se vino abajo después de arduos esfuerzos y una escalada de argumentos e intervenciones, de parte de Aldo y Alma, para debilitar los criterios docentes que la sostenían.

Estrategias y búsquedas de solución

En la escuela de práctica se ponían en marcha diversas estrategias con la intención de resolver la repetición en los primeros grados. Centradas en

73 Max van Manen (1998) se ha ocupado de estos aspectos subjetivos de la docencia y propone el desarrollo del tacto o sensibilidad pedagógica como una forma de ser maestro y actuar en educación.

74 En otro contexto, en cambio, la alfabetización ocupa un lugar central en la decisión docente de promover o hacer repetir el año a un alumno (Torres, 1998: 48)

la distribución y organización de los grupos escolares y el fomento de las relaciones con los padres de familia, las acciones tenían un fuerte carácter administrativo. Así, al inicio de cada ciclo escolar, el director daba a conocer a los maestros y maestras *la estrategia* para que los niños de primer grado aprendieran a leer y escribir y “pasaran” al siguiente curso. Sin embargo ésta no siempre era bien recibida por el profesorado.

La más frecuente era conocida como *rotación de los alumnos*. Consistía en inscribir a los niños “repetidores” en el mismo grado pero en otro grupo; de tal forma que les “tocaba” un maestro o maestra diferente. Es decir, si un niño había reprobado en el grupo “A”, el siguiente año cursaba el mismo grado en el grupo “B” o en el “C”. Desde el punto de vista del director, casi siempre el cambio de maestro favorecía el aprendizaje de los niños; así que esta alternativa era la más usual.

Otra estrategia buscaba *desaparecer un grupo de primer grado*. Los niños “repetidores” de los cuatro grupos de primero, se distribuían en los tres grupos de segundo aún sin tener la calificación aprobatoria; de tal forma que el alumnado de primero disminuía y cabía la posibilidad de conformar sólo tres grupos de ese grado inicial. El propósito de la acción era impulsar a los niños de primero a compartir el aula con otros que ya sabían leer y escribir; el inconveniente era que los maestros “repelaban” porque, desde su punto de vista, los niños “repetidores” no se adaptan y “echan a perder” a los demás. Esta acción se llevaba a cabo eventualmente, cuando el director lograba el consenso de los maestros.

La estrategia de *concentración de alumnos* se acuñó con la llegada de Aldo a la escuela. Era inédita. Consistió, como ya se ha señalado, en que el grupo de segundo que iba a contar con dos maestros -la maestra Rosa y Aldo- admitiera la mitad de niños repetidores (algunos de primero y otros de segundo grados). El director entendía que Aldo iba a funcionar como maestro adjunto y le parecía que dos docentes podrían lidiar mejor con el problema. Como vemos en la historia, esta resolución tuvo derroteros imprevistos; a pesar del acuerdo previo con el director, la maestra Rosa se

sintió frustrada ante la magnitud del reto y reaccionó con enojo y rechazo hacia los niños. Al cabo, gracias a la intervención de Aldo, ellos dejaron el aula y aprendieron a leer en la bodega.

Esta última estrategia se volvió a implementar al año siguiente del que Aldo partió de la escuela, con una ligera variante. Se conformaron dos grupos exclusivamente de niños “repetidores”: uno de primero y otro de segundo grados. La maestra Rosa se encargó de los alumnos de primero y continuó con ellos el siguiente ciclo escolar, hasta segundo grado. El supuesto era que así ella tenía el control de todo del proceso de adquisición de la lengua escrita; y los niños mayor tiempo y mejores condiciones para aprender. La acción se valoró como exitosa porque los alumnos de ambos grupos fueron promovidos con calificaciones aceptables. El director atribuyó el éxito al trabajo que las maestras hicieron con los padres de familia; la metodología de enseñanza, si bien importante, fue considerada “asunto de rutina”.

Cinco años después de haberse realizado el estudio, el director optó por una estrategia “radical”: *el cambio de maestra*. Trasladó a la maestra de primer grado que reportaba, año tras año, mayor número de alumnos “no promovidos”, a un grupo de tercer grado; y el maestro de ese grupo ocupó el lugar de la maestra. La decisión se tomó con base en las constantes faltas de la maestra, retraso permanente y escasa relación con los padres de familia. Esta estrategia enfrentó el desacuerdo del sindicato al que estaba afiliada la maestra; el director tuvo que conciliar intereses para conseguir “mover” a la maestra. En este caso, la hipótesis de la participación de la familia en el éxito educativo de los niños no fue sostenida por el director; la irregularidad del desempeño de la maestra tuvo más peso. El cambio se implementó después de seis años de llamadas de atención y buen número de niños “repetidores” que la estadística escolar consignó.

La “cultura de la repetición” se construye históricamente sobre el supuesto de que *la solución* al problema del no aprendizaje es la reprobación. Prácticas, normas y creencias docentes mantienen y legitiman esta esfera cultural como componente “natural” del contexto escolar. Tal como plantea

Rosa María Torres (1998:50) existen premisas implícitas -y erróneas- acerca del aprendizaje y el desarrollo infantil:

- a) El alumno que no aprendió, o no aprendió lo suficiente, aprenderá si recorre el mismo camino por segunda o tercera vez.
- b) El alumno que no aprendió después de un curso debe empezar todo desde el inicio.
- c) Volver a cursar el grado, dos o más veces, asegura el aprendizaje.
- d) El aprendizaje es resultado de la ejercitación repetitiva.

Cuando estas premisas adquieren rango de criterio pedagógico orientan estrategias que buscan superar el problema sin resultado realmente efectivo, tal como vemos que sucede en la escuela de práctica, donde a pesar de la permanente búsqueda de acciones para superar la situación, no se llega al fondo.

Las estrategias de *rotación* y *concentración* de alumnos pretenden que los niños “repetidores” recorran el mismo camino una o varias veces, acompañados quizá de una maestra distinta, pero el mismo camino al fin, bajo el supuesto de que la ejercitación repetitiva es la clave. Acciones que restan importancia al docente, los métodos de enseñanza, la calidad de las relaciones en el aula y el grado de bienestar de los niños; y colocan el problema en supuestas limitaciones infantiles para el aprendizaje.

El pasar por alto la responsabilidad docente, se inscribe en lo que Sonia Nieto (2006: 44) llama contexto socio político de la educación, que hace pensar en los problemas de aprendizaje y el abandono de la escuela como resultados de deficiencias personales de los alumnos o de malos hábitos de la familia, y no en las condiciones escolares que evitan el logro infantil. Así la mirada docente legitima la reprobación.

De igual manera, los padres y madres de familia resaltan los aspectos “negativos” de los niños concernientes a su mal comportamiento, escasa inteligencia o desinterés por aprender. Los profesores “hacen lo que

pueden” -dice uno de los padres- frente a la dificultad de la problemática infantil. La mirada paterna, congruente con la perspectiva docente, también avala la repetición como práctica necesaria en la escuela y benéfica para los niños.⁷⁵

El lenguaje cultural relacionado con la repetición incluye palabras, expresiones, actitudes, creencias y prácticas docentes que discriminan y relegan a niños y niñas en situación de riesgo. Las profecías de fracaso escolar prosperan bien en un terreno donde existe una *disposición institucional* para perpetuar el problema bajo el supuesto de que es inevitable. La escuela -como dijo Aldo- se convierte en un mundo hostil para los niños cuando concepciones y prácticas docentes devalúan, frustran o niegan el potencial de los niños y las niñas para aprender, relacionarse y enfrentar desafíos positivos en un contexto de escolaridad.

Los estudiantes de magisterio -como en el caso de Aldo-, en su paso por la escuela, toman contacto con la densa tela de araña que sostiene la repetición y, en esa densidad contextual realizan las prácticas y acceden a la cultura escolar. Desentrañar, cuestionar y contrarrestar los fundamentos implícitos de la “cultura de la repetición”, significa penetrar en la trama de creencias erróneas acerca del aprendizaje, actitudes docentes que discriminan a los niños y procedimientos de trabajo en el aula que vulneran el logro infantil. Un trabajo que los aprendices realizan con gran esfuerzo y no sin conflicto.

4.2 Movilidad y circulación de la planta docente

El grado de movilidad de la planta docente representa otro rasgo del contexto institucional que este estudio analiza. El tránsito de maestros y

75 En su estudio sobre la repetición en América Latina, Rosa María Torres (1998: 47) señala que los padres de familia de diferente condición socioeconómica asocian la repetición con alta calidad y excelencia educativas: seriedad, disciplina y exigencia de la planta docente; y como una “segunda oportunidad” que la escuela ofrece a los niños. Esta percepción no es exclusiva de las familias. En España, por ejemplo, la Ley de Educación que emitió el conservador Partido Popular, sostiene la hipótesis de que el deterioro en la calidad de la enseñanza y el alto nivel de fracaso escolar están en relación a la promoción automática que había alentado, anteriormente, el proyecto educativo del Partido Socialista. La repetición del curso ha sido un caballo de batalla político que aún sigue generando controversia (Nieves Blanco, comunicación personal).

maestras por la escuela, el cambio permanente de puesto de trabajo y de destino, configura situaciones de inestabilidad en el aula que impactan los procesos de aprendizaje de los niños y, en muchas ocasiones, afectan el desarrollo de experiencias pedagógicas con aliento innovador. En este sentido, el alcance y el posible aporte de la práctica de los estudiantes normalistas puede verse seriamente constreñido por la inercia de estos cambios.

Estudios realizados en nuestro país, en escuelas del medio rural indígena (Ezpeleta y Weiss, 2000), han revelado que el constante cambio de maestros se basa en una política de movimiento de personal que conjuga intereses de la administración oficial y del sindicato magisterial. Los maestros recorren un circuito hasta que llegan a una escuela que conviene a sus intereses personales; por lo general, este recorrido dura varios años y les implica numerosas gestiones. Construyen sus carreras cobijados por la instancia sindical y avalados por criterios administrativos que admiten -informalmente- la inestabilidad de la planta docente y la tipificación de algunas escuelas como “lugares de paso”.

La política orientada a satisfacer, en última instancia, la situación personal de los maestros, fomenta la precariedad en las escuelas rurales. Además de obstaculizar la continuidad necesaria en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, desarticula proyectos escolares que requieren de la permanencia de los maestros y de una planta docente consolidada; así la propia institución impone límites severos a la calidad educativa en regiones con rezago y la imagen de la escuela y los maestros se deteriora (Ezpeleta y Weiss, 2000: 1116).

El trayecto de Aldo por la escuela refleja esta situación. El movimiento de maestros en la escuela *Benito Juárez* frena la posibilidad de una estrategia de largo plazo contra la reprobación; el logro alcanzado por los niños y las niñas “repetidores” se diluye en la vorágine de cambios que ocurren cuando el estudiante parte de la escuela. Las acciones pedagógicas emprendidas por él no tienen continuidad y su esfuerzo para “sacar adelante” a los niños

parece vano e irrelevante. Los ecos de la práctica de Aldo, si bien están presentes, se van debilitando a medida que la circulación de maestros se intensifica.

En la escuela de práctica, como en otras de la región, los movimientos de personal son diversos y se clasifican en *sustitución*, *reforzamiento* y *permuta*. La sustitución se da cuando un maestro deja la escuela de manera definitiva o temporal y lo suple otro de la propia escuela que esté disponible -sin grupo- o se “mueva” de su puesto docente anterior; el “suplente” también puede llegar de fuera, de otra escuela o de las oficinas de la Supervisión de Zona. Este movimiento es concertado principalmente entre las autoridades educativas y el sindicato.

El *reforzamiento* aplica cuando un maestro o maestra llega a la escuela para “cubrir” su carga laboral, estando ya todos los grupos con maestro. Entonces se ubica en las oficinas de la dirección para realizar tareas administrativas o, en ciertas ocasiones especiales, se integra un grupo de alumnos para que el “refuerzo” lo atienda en horario extraordinario. En la escuela *Benito Juárez*, esta última opción se llevó a cabo en una sola ocasión sin éxito alguno, porque los padres de familia protestaron por el horario vespertino que se quería imponer. En este tipo de movimiento el sindicato tiene una mayor participación, pues se trata de apoyar a los maestros que requieren justificar administrativamente su carga docente para conservar su plaza.

La *permuta* se verifica cuando dos maestros, previo acuerdo, intercambian escuela sede por convenir a los intereses personales de ambos. El movimiento requiere de respaldo oficial y de un trámite administrativo; pero una vez que los maestros toman la decisión de manera conjunta, la gestión es relativamente fácil. El intercambio, muchas veces, se hace efectivo aún cuando el trámite esté en proceso; lo único que se requiere es la anuencia de los directores de ambas escuelas. En este movimiento el sindicato cumple con agilizar el trámite; las autoridades educativas y los directores se encargan de las gestiones correspondientes.

Refuerzos y suplentes

En la escuela *Benito Juárez* había un constante cambio de maestros y maestras; por lo general, ocurría en los primeros meses del ciclo escolar (agosto y septiembre) de acuerdo a lo estipulado en el reglamento oficial.⁷⁶ Según el director, tanto las autoridades como los sindicatos respetaban la normatividad y no promovían ningún movimiento fuera de ese periodo; sin embargo, algunos cambios sucedieron en otros momentos.

El ciclo escolar que Aldo estuvo en la escuela fue de relativa estabilidad; sólo se verificaron dos movimientos. A mediados del mes de diciembre, una de las maestras de quinto grado recibió una indicación verbal, vía sindical, para que “dejara” el grupo y se integrara como apoyo técnico al área administrativa de la escuela. En su lugar llegó otra maestra que laboraba en las oficinas de Supervisión de zona; ahí estaba “esperando destino” hasta que, gracias a sus gestiones y a una “cadena” de reubicaciones, fue colocada frente a grupo, en congruencia con la plaza docente que tenía asignada.

Después, en el mes de enero, llegó la maestra María como “suplente” de la maestra Rosa -tutora de Aldo-, cuando ésta se ausentó tres semanas por motivos de salud. María también laboraba en las oficinas de la Supervisión; no era maestra de educación primaria, pero estaba disponible y la enviaron a hacerse cargo del grupo de segundo grado, frente al permiso que solicitó Rosa. El director no puso objeción alguna; desde su perspectiva, lo importante era que el grupo no quedara sin maestra. Como sabemos, la sustitución no fue favorable ni para los niños, ni para Aldo, maestro en ciernes.

El paso de María por el aula, impregnado de “planas y cuentas”, regañones, gritos y castigos, ocasionó un “mayor retroceso” en el aprendizaje de los niños y una buena dosis de confusión y tristeza en el ánimo del estudiante. Los padres de familia, en cambio, quedaron a gusto porque ella mantenía quietos y callados a los niños, prueba de disciplina y trabajo.

76 En México, el ciclo escolar se inicia en agosto y termina en julio del siguiente año. Aldo y Juan realizaron la práctica intensiva en el ciclo que comprende agosto de 2000 a julio de 2001.

Después de María los niños “repetidores” se dirigían, de manera más dramática y contundente, hacia otra reprobación. Y Aldo, como aprendiz de maestro que debía ser guiado y orientado, cayó en una especie de apatía al no encontrar respaldo y orientación. La decisión de “sacar adelante” a los niños fue difícil y demorada; Aldo tuvo que remontar ese estado de desaliento y confusión para afirmar una postura contra la reprobación y plantear una estrategia de atención.

La llegada de la maestra María, quien no era profesora de educación primaria, obedecía a criterios administrativos más que pedagógicos. Y representó para Aldo una faceta oscura de la “escuela real” donde lo importante -como él expresó- es cuidar la imagen de buen funcionamiento -todos los grupos con maestro o maestra- y no el proceso de aprendizaje de los niños. En un grupo de alta dificultad para la enseñanza, el cambio de maestra significó un escollo más en el camino de los niños y del propio estudiante.

La situación era vergonzosa para Aldo y le provocó enojo e insatisfacción. En medio de esa confusión de sentimientos, tal vez por ello, el estudiante escuchó la llamada del compromiso. Entonces tomó la decisión crucial:

Una de dos. Estos niños pasan o se quedan... ¡Y decidí que iban a pasar!

Consecuente con esa decisión, hace una propuesta a la tutora basado en su experiencia previa en alfabetización de adultos. Quizá el “método de la palabra generadora” no era acertado para enseñar a leer a esos niños, pero la intención representa el principio de una búsqueda para modificar el destino infantil de reprobación hasta entonces irrevocable. Asume un compromiso consigo mismo y con los niños que lo llevaría a realizar una práctica con *solicitud pedagógica* (Manen, 1998), volcada hacia los niños, sus historias y sus problemas. Las prescripciones relacionadas con el programa de educación primaria y los lineamientos para la práctica intensiva, pasaron a ocupar el último lugar de sus preocupaciones.

En un contexto favorable a la “cultura de la repetición”, la decisión de Aldo y las acciones consecuentes representaron un resquicio para influir y hacer las cosas de modo distinto en la institución escolar.

Tránsito y permuta

El traslado de maestros que se verificó el año siguiente de la práctica de Aldo, cuando él ya se había ido de la escuela, impactó a los niños y niñas que habían aprendido a leer y escribir en la bodega y que entonces cursaban el tercer grado. El grupo donde se encontraba la mayoría de estos niños tuvo tres maestros durante el ciclo escolar: José, Silvio y Prudencio; ninguno de ellos supo de esa experiencia extraordinaria, ni valoró las condiciones y logros del aprendizaje de los niños, y mucho menos consideró la propuesta pedagógica que había implementado el estudiante.

José, el primer maestro, tuvo noticia del trabajo de Aldo y de los avances de los niños, pero no contó con información sistemática sobre la metodología empleada, los recursos utilizados y las actividades desarrolladas. Tampoco tuvo tiempo de indagar y recuperar la experiencia, porque apenas quince días de iniciado el ciclo se retiró de la escuela. Se fue a trabajar a las oficinas de la Supervisión Escolar, donde un año después se jubilaría con mejores prestaciones.

En el lugar de José entró el maestro Silvio, quien era integrante de la planta docente de la escuela y tenía asignado un grupo de quinto grado. Este maestro tuvo mayor información sobre los niños “repetidores”. La maestra Rosa le proporcionó la “ficha informativa” de cada uno, aderezada de escuetas notas sobre las dificultades que tenían para el aprendizaje escolar. Él las leyó y enseguida las devolvió a la maestra; pero, según expresó, la breve lectura bastó para darse cuenta de que los niños necesitaban “atención especial”. Como sabemos esta atención no se dio; al contrario, el maestro Silvio, ya mayor, se desesperaba, regañaba y pegaba a los niños con una regla. Y se fue un mes después de haber “tomado” el grupo de tercer grado; dejó unos niños desconfiados y a la defensiva.

El maestro Silvio, a su vez, acordó una “permuta” con el joven maestro Prudencio, quien estaba ubicado en una localidad rural muy cercana a su lugar de residencia. Así Silvio se aproximó a su hogar y Prudencio llegó a la escuela con la ventaja de estar “a un paso” de la ciudad capital. En opinión del director, este movimiento benefició a los dos maestros; pero representó un gran empujón para Prudencio, quien hubiera tardado muchos años para siquiera rondar la capital.

Prudencio no tuvo información respecto a los antecedentes escolares de los alumnos de tercer grado. No supo nada de la experiencia de los niños en la bodega, nada del método pedagógico, ni siquiera se enteró de la presencia de Aldo en la escuela. No vio las tarjetas que leyó Silvio; ni éste le comentó al respecto. El director y la maestra Rosa dieron por sentada la comunicación entre ellos a la hora del intercambio y no se ocuparon del asunto. Los niños tampoco dijeron nada, se limitaron a seguir actividades y tareas. Al finalizar el ciclo escolar Prudencio se enteró de la aventura en la bodega y con asombro preguntó a los niños “¿Por qué no mencionaron nada?” Un niño respondió: “¡Usted no preguntó!”

Inestabilidad y abandono

Cuando terminó el periodo de práctica, Aldo y Alma hablaron con el director y con la maestra Rosa preocupados por el futuro de los niños y niñas “repetidores”; pidieron atención especializada y cuidadosa para consolidar la alfabetización. En especial, solicitaron continuidad en las formas de trabajo y permanencia de un docente en el aula. Los lazos de confianza con el maestro eran fundamentales para mantener la integración del grupo y fortalecer el aprendizaje de la escritura, que aún incipiente era ya un logro. Recomendaron no olvidar el esfuerzo infantil, cuidar la autoestima y valorar los avances de los niños.

Las peticiones y recomendaciones no se escucharon; o fueron avasalladas por la vorágine de cambio y reubicación de maestros. La atención pedagógica especial que requerían los niños y niñas no fue una prioridad de la institución; la continuidad de una estrategia en contra de la reprobación

no pudo prosperar en un contexto caracterizado por la inestabilidad de la planta docente. El riesgo de abandonar la escuela que tenían esos niños, al final fue un hecho para la mayoría. Más de la mitad de ellos no concluyó la educación primaria; algunos persistieron varios años, pero su esfuerzo fue vano.

Cinco años después del estudio, al indagar sobre la ruta escolar de nueve de esos niños, encontré que sólo tres de ellos culminan la educación primaria; otros tres desertan en quinto grado; uno repite tres veces más segundo grado y al fin “causa baja”; uno más llega a cuarto grado, repite dos veces el mismo y deserta; y otro niño se inscribe en tercer grado y deserta antes de terminar el año escolar (Anexo 2). Algunos factores de índole familiar influyeron en este desenlace, pero sin duda esos niños carecieron de la atención especializada, sostenida y personal que sólo una planta docente estable y preparada puede proporcionar.

El contexto institucional donde se realizan las prácticas de enseñanza es ciertamente inestable y riesgoso. Los aprendices de maestro enfrentan numerosas situaciones relacionadas con el funcionamiento del sistema escolar y la administración de las escuelas que impactan el trabajo en las aulas y el aprendizaje de los niños y las niñas. Un impacto que puede romper la continuidad de estrategias pedagógicas y obstaculizar los logros educativos infantiles; así como vulnerar los niveles de seguridad y confianza de los aprendices en los escenarios profesionales.

La circulación de maestros y maestras de grupo, aspecto asociado a las políticas de movilidad del personal docente, influye en el proceso formativo de los estudiantes de magisterio. No sólo porque debilita la asesoría sistemática que como aprendices deben recibir en el aula, sino porque las propuestas e iniciativas pedagógicas, su posible potencial innovador, se ve constreñido por estos movimientos. Si la intervención de los estudiantes puede tener alguna resonancia en el aprendizaje de los niños y niñas, ésta se diluye en el mar de sustituciones y reubicaciones de docentes que ocurre en las escuelas.

En medio de la inestabilidad propia del contexto escolar, los estudiantes son capaces de tomar decisiones en contra de las condiciones establecidas, poner en juego su experiencia previa y mostrar capacidad de riesgo para hacer propuestas y actuar en consecuencia. De este modo, el contexto representa el lugar donde los estudiantes pueden encontrar coraje y osadía para enfrentar los desafíos del oficio de enseñar.

4.3 Organización cotidiana de la estancia en la escuela

En el contexto estudiado, la organización de las prácticas está ligada a la reforma de educación normal puesta en marcha en 1996⁷⁷ que propone, entre otras cosas, un acercamiento gradual y reflexivo a las aulas hasta culminar con una larga e intensiva estancia de trabajo docente, en el último año de la carrera. En este marco, las estancias -su compleja operación y evaluación- son objeto de una regulación especial. Por primera vez en nuestro país, el plan de estudios se acompaña de lineamientos específicos para la planeación y organización de las prácticas durante ese periodo, de carácter nacional y obligatorio.⁷⁸

Estos lineamientos, no obstante, se traducen en el ámbito de la escuela normal con base en prioridades, exigencias y tradiciones de trabajo. Las perspectivas de los sujetos acerca de los propósitos y sentido de las prácticas de enseñanza, no siempre coincidentes con los planteamientos de la reforma, también tienen lugar en la organización. Así trasciende aspectos formales y se revela como proceso local vivo, cargado de intereses y de intensos contrastes.

Por otra parte, en la escuela primaria, lugar donde se desarrolla la práctica, las disposiciones se reciben de manera diferenciada; se asumen, se toman con reserva, se dejan de lado o se “ajustan” a la dinámica escolar; a veces

77 Me refiero al *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, impulsado por la Secretaría de Educación Pública, en el año de 1996.

78 Véase *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante el séptimo y octavo semestres* (SEP, 2000: 7): “Las disposiciones que contiene este documento son de aplicación obligatoria para todas las instituciones públicas y privadas del país que ofrecen estudios de Licenciatura en Educación Primaria.”

llegan de manera fragmentada o difusa, o con un sentido muy distinto al original. Las condiciones y exigencias de trabajo en cada escuela, las expectativas de directores, tutores y tutoras en relación a las prácticas que realizan los estudiantes, los problemas y dilemas que éstos enfrentan en el aula, penetran el núcleo duro de la organización y lo abren a las vicisitudes día a día. Las historias de Aldo y Juan reflejan el movimiento organizativo que, como telón de fondo, enmarca y define las responsabilidades de ambos en el aula.

Prescripciones y obligaciones

En el tiempo del estudio, la normatividad relativa a las prácticas de enseñanza del séptimo y octavo semestres tenía varios niveles de legalidad. Uno estaba contenido en los lineamientos oficiales de índole nacional;⁷⁹ y otro, en las orientaciones de operación emitidas por la propia escuela normal.⁸⁰ Ambos niveles se conjugaban para regular tareas y responsabilidades de los estudiantes normalistas, tutores y asesores, así como para señalar sus derechos.

Los estudiantes debían realizar tres actividades de manera paralela; todas con el mismo rango de importancia para su formación:

- a) Jornadas intensivas de *trabajo docente en las escuelas primarias*, a lo largo de un ciclo escolar y de acuerdo a un plan previo.
- b) Asistencia sistemática al *Seminario de Análisis del Trabajo Docente* en la escuela normal, que se impartía de manera intercalada con las jornadas de práctica.
- c) Elaboración de un *documento recepcional* con análisis de la experiencia y resultados de la práctica en la escuela primaria. Éste sería la base del examen profesional para obtener el título correspondiente. (SEP, 2000: 9).

79 En México, la educación básica y la educación normal son atribución de la Secretaría de Educación Pública. Los planes de estudio correspondientes y algunos aspectos relacionados con la gestión y organización de las escuelas son elaborados en esa dependencia y tienen aplicación nacional.

80 Véase *Orientaciones para el desarrollo del área de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo* (Febrero 2000) y *Lineamientos para la operación de la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo* (Abril 2000).

Este planteamiento se acompañaba de un calendario de distribución de estas actividades, señalando el número de semanas destinadas a las prácticas de enseñanza, al *Seminario de Análisis del Trabajo Docente* y a la planeación de las jornadas.⁸¹

Los aprendices, además, tenían obligación de participar en los Talleres Generales de Actualización (TGA) a los que asisten los profesores de educación primaria,⁸² en la inscripción de niños y niñas, y en la elaboración del plan de trabajo de la escuela de práctica. La finalidad era que se familiarizaran con el ambiente escolar y establecieran contacto con el personal de la escuela involucrándose en tareas ordinarias que tenían los profesores, además de la docencia (SEP, 2000: 47).

En el último año de la carrera, los estudiantes tendrían un *tutor* en la escuela primaria y un *asesor* de práctica en la escuela normal. Ambos deberían ser seleccionados de acuerdo a ciertas características y cumplir funciones específicas.⁸³ El primero debía guiar al estudiante en el aula y vigilar su desempeño; evitar dejarlo solo o encargarle tareas irrelevantes para su formación, como las relacionadas con el mantenimiento físico del plantel o la administración escolar. El segundo, a cargo del *Seminario de Análisis del Trabajo Docente*, debía propiciar principalmente la reflexión sistemática de la práctica y conducir la elaboración del documento recepcional, requisito para presentar el examen profesional. El trabajo conjunto y coordinado entre ambos actores era condición clave de organización (SEP, 2000: 56).

81 En total durante todo el ciclo se propone 24 semanas de prácticas de enseñanza, 9 de *Seminario de Análisis del Trabajo Docente* y 4 para la planeación (Anexo 3).

82 En México, los profesores de educación primaria deben asistir a estos talleres al inicio del ciclo escolar y a finales de cada mes; se realizan en una escuela sede de acuerdo a un plan de trabajo que deciden los profesores. La asistencia es obligatoria, tiene valor curricular y se considera para el puntaje en Carrera Magisterial.

83 Las características de los tutores: manifestar por escrito su disposición a participar, conocer las responsabilidades y compromisos de la función de tutoría, contar con prestigio profesional reconocido por autoridades y colegas y tener tres años de servicio frente a grupo como mínimo (SEP, 2000: 14). Las características de los asesores: conocer los planes de estudio de Educación Primaria y de la Licenciatura en Educación Primaria, tener experiencia como profesor o profesora de la escuela primaria, conocer la función de asesoría y tener disponibilidad de horario (BENV, 2000: 20).

Las prescripciones abarcaban criterios de evaluación del desempeño del estudiante, entre los que destacaba la asistencia y el cumplimiento de la totalidad de las jornadas en la escuela primaria, el diseño y aplicación de estrategias didácticas, el análisis de las experiencias de trabajo y el avance sistemático en la elaboración del documento recepcional.⁸⁴ Los asesores serían los responsables de integrar la evaluación con base en diversas fuentes: la observación directa del estudiante en el aula, la información proporcionada por el tutor, los planes de trabajo y los informes periódicos de los estudiantes y la participación en las sesiones del Seminario.⁸⁵

El documento recepcional debía tener características específicas. Primero, estar estrechamente articulado con el trabajo en la escuela primaria e ir a la par con las jornadas de práctica, hasta su culminación simultánea; segundo, contemplar el análisis y la reflexión de las experiencias en aula como eje de su conformación. Los estudiantes tenían derecho a buscar apoyo de otros docentes, distintos a su asesor de práctica, para enriquecer el tema en cuestión; se insistía en el respeto a su propio ritmo de trabajo.

Lineamientos y prescripciones orientaron y definieron, en parte, las actividades que Aldo y Juan realizaron. Ellos, como todos sus compañeros, alternaron las estancias en la escuela primaria y las sesiones de trabajo en la normal, de acuerdo al calendario preestablecido; asistieron a los Talleres Generales de Actualización, participaron en el proceso de inscripción y establecieron contacto con los padres de familia. También conocieron los criterios de evaluación predefinidos por los asesores e identificaron una “situación problemática” en el aula, como tema para su documento recepcional.

84 Otros aspectos a evaluar eran la capacidad de comunicación con los niños y niñas, de identificar problemas en el aula, atender imprevistos durante la clase, participar en trabajo de equipo, involucrar a los padres de familia, seleccionar fuentes y referencias y utilizar información relevante (SEP, 2000: 29-30).

85 El análisis y la reflexión del desempeño en el aula eran tareas centrales del *Seminario de Análisis del Trabajo Docente*. Otras actividades, como el intercambio de experiencias de trabajo entre los estudiantes y la elaboración del documento recepcional, quedaban supeditadas, de manera explícita, al eje analítico de ese espacio curricular.

Desde las primeras semanas de estancia se ocuparon de recabar información sobre los niños y niñas del grupo, el contexto de la escuela y la dinámica escolar; elaboraron su plan de trabajo, se involucraron en actividades de ayudantía y desarrollaron actividades de enseñanza bajo la guía de sus tutoras, tal como dictaban los lineamientos vigentes.

No obstante, la organización de las prácticas fue un proceso mucho más complejo de lo previsto por la normativa. Decisiones y prioridades de trabajo en la escuela normal, impusieron una lógica que rebasó los criterios establecidos. Durante la estancia en las escuelas, ambos estudiantes enfrentaron decisiones y exigencias que afectaron el curso de su práctica, trastocaron sus actividades en el aula y los colocaron en la encrucijada de elegir entre sus responsabilidades docentes o sus compromisos en la escuela normal.

Prioridades institucionales

Una “prioridad de la gestión” en la escuela normal -como lo expresó la directora de la misma- era titular a todos los egresados de la primera generación formada con el nuevo plan de estudios, a la que pertenecían Aldo y Juan. El prestigio de la institución se ponía en juego si quedaban alumnos “rezagados”, sin titularse. Así que desde el inicio de las jornadas de práctica (agosto 2000), cuando los estudiantes recién se habían incorporado a las aulas, se anticiparon dos periodos de titulación: uno en noviembre de 2001 y otro en febrero de 2002; lo cual implicaba entregar el documento recepcional a finales de junio o de noviembre de 2001, para titularse en el primero o segundo periodo, respectivamente.

A la par, se solicitó formalmente al equipo de asesores “tomar precauciones” para que en el *Seminario de Análisis del trabajo docente...* se atendiera el asunto. El análisis y la reflexión de las experiencias en el aula debían compaginarse con actividades orientadas a integrar el documento para sustentar el examen profesional en las fechas previstas.

Titular a todos, o a la mayoría de los estudiantes, era una prioridad aún sin estar en juego la plaza que se otorgaría a los nuevos maestros.⁸⁶

La solicitud fue recibida por los asesores como una presión velada. En ese momento, ellos enfrentaban retos no previstos relacionados con la reforma curricular, tales como la observación rigurosa del trabajo de los estudiantes en el aula, el análisis de la experiencia más allá de la anécdota y la sistematización de la información proveniente de la escuela. El enfoque reflexivo de la práctica implicaba gran dificultad y la orientación del plan de estudios, en general, provocaba incertidumbre y confusión.⁸⁷

Crterios y perspectivas docentes

En este clima de trabajo, los asesores y asesoras -Montserrat y Laura entre ellas- entendieron que la actividad central del seminario, el análisis de la experiencia en el aula, que estaban realizando con parsimonia y serias dificultades, debía supeditarse a las prioridades institucionales. Así la lógica del llamado *proceso de titulación* entró al seminario y penetró la organización de las prácticas. Este proceso ameritaba premura y control y se optó por la uniformidad.

Desde la perspectiva de los asesores, si cada estudiante seguía su propio ritmo, su propia ruta metodológica, tal como señalaban los lineamientos de elaboración del documento, el trabajo sería lento y caótico. La alternativa, entonces, fue elaborar un protocolo que anticipara pasos y aspectos; se hizo un plan común para la lectura de textos de consulta. Todos los estudiantes debían leer los mismos textos, al margen de su tema de trabajo. Se partió del supuesto de que una estructura similar para la integración del documento evitaría confusiones y facilitaría la asesoría.

86 En otras épocas, las autoridades educativas exigían el título profesional a los recién egresados para otorgar la plaza laboral correspondiente; en el tiempo del estudio, sólo se exigía el certificado de estudios y la aprobación de un examen de conocimientos. El título era necesario cuando los maestros obtenían su base laboral, lo que podía ocurrir después de varios años en el servicio.

87 Años después del estudio, una de las asesoras de práctica escribió un artículo donde reiteraba la necesidad de clarificar el enfoque reflexivo de los planes de estudio de la educación normal, así como sus fundamentos epistemológicos y filosóficos, expresada numerosas veces en el espacio del *Seminario de Análisis del Trabajo Docente* (Chávez, 2006).

Esta forma de organización buscaba uniformar criterios; algo usual en el ámbito académico de la escuela normal que parecía por tanto la mejor opción para atender la diversidad de intereses y temáticas que tenían los estudiantes. La visión de los asesores respondía a esta tradición de trabajo y su larga experiencia en ella.⁸⁸

La heterogeneidad del grupo de estudiantes se opacó entonces. Las problemáticas y situaciones particulares que ellos enfrentaban en el aula, sus necesidades de orientación específicas, dejaron lugar a un esquema de trabajo que tenía el propósito fundamental de integrar el documento bajo un formato único. El Seminario, como lo expresó Juan, se convirtió entonces en un taller de redacción y entrega de informes; el análisis de la experiencia en las aulas se relegó y la asesoría para el trabajo docente se hizo sólo sobre el terreno, en la inmediatez de los sucesos del aula.

El engranaje institucional impuso, más adelante, otra decisión que impactó el trabajo de los estudiantes en la escuela primaria: la fecha de entrega del documento para titularse en el primer periodo (junio), se adelantó tres semanas en atención a múltiples razones, todas relacionadas con la dinámica de la institución, como la programación de otras actividades académicas -conferencias, foros y debates- a las que tenían que acudir los estudiantes, el dictamen previo que requerían los trabajos, la saturación de tareas de los asesores, la proximidad del periodo vacacional y la fecha de la ceremonia de graduación. Junio era un mes “cargado” de eventos; el documento debía entregarse en mayo para ganar tiempo y no dejar pendientes de trabajo.

Las trayectorias de Aldo y Juan muestran las consecuencias de esta decisión. Los dos iban atrasados en la entrega de los avances del documento; algunas situaciones personales -Aldo trabajaba por las tardes, Juan se

88 En un estudio sobre formación de profesores en Argentina, Gabriela Diker y Flavia Terigi (1997: 102) se refieren a la “tradición normalista” de instalar situaciones pedagógicas homogéneas y homogeneizadoras, como respuesta a la necesidad de “dar formato a la diversidad” de intereses; asocian esta tradición al ideario original de las escuelas normales de ese país, relativo a “difundir una cierta cultura por la vía de la incorporación de todos a una institución igual e igualitaria.”

encontraba deprimido- y la dificultad que tenían para redactar derivaron en la dilación. Además, como reflejan las historias, ambos estaban dedicados al trabajo dentro del aula y su interés estaba más puesto en el avance de los niños y niñas, en sus logros y dificultades, que en las tareas pendientes en la escuela normal.

El anuncio de cambio de fecha llegó cuando se desarrollaba la última jornada de práctica prevista en el calendario (mayo y las dos primeras semanas de junio); Aldo y Juan ya habían “agarrado el paso” y se encontraban “metidos en el trabajo”; la relación con los niños fluía y se sentían contentos y seguros. La decisión irrumpió un momento de consolidación de la experiencia práctica de los estudiantes.

Las asesoras de los dos estudiantes opinaban que ellos debían dedicar más tiempo al documento, cuidar la calidad del trabajo y entregarlo después, en el mes de noviembre, para titularse en el segundo periodo. Juan estuvo de acuerdo. Aldo ni siquiera consideró esta posibilidad; le parecía una medida discriminatoria hacia su persona.

Los estudiantes desplegaron *estrategias de supervivencia* para sortear las dificultades y cumplir en la fecha estipulada, pero si bien ayudaron a superar la presión, éstas socavaron las responsabilidades que tenían en el aula.⁸⁹ En el mes de mayo ambos se ausentaron indebidamente varios días de la escuela primaria para avanzar en el documento; firmaban por la mañana la libreta de asistencia y se retiraban, con la “autorización” de las tutoras y los directivos del plantel. Aldo incluso se reportó enfermo varios días, sin estarlo, para justificar las faltas y no afectar la acreditación de la práctica.

La ausencia de Aldo significó la interrupción de su trabajo con los “niños repetidores”; de un proyecto para enseñar a leer y escribir que requería

89 Utilizo la noción de *estrategias de supervivencia* en el sentido que le da Peter Woods (1989), como aquellas acciones que resultan de presiones y obligaciones a las que están sometidos los maestros y que permiten mantener el puesto o la plaza, pero no necesariamente mejoran la enseñanza.

tiempo, constancia y dedicación. La maestra Rosa, su tutora, se ocupó de los niños cuando él faltaba, pero ellos se sintieron “abandonados” y él tuvo que volver a ganar la confianza infantil a su regreso. La ausencia del estudiante abrió una fisura en la afanosa relación que había establecido con los niños y las niñas.

Juan también enfrentó reclamos y desconfianza de sus alumnos. Una mañana, antes de iniciar la clase, tuvo que explicar el motivo de “su falta sin previo aviso”, como dijeron los niños; ellos creían que no iba a volver a la escuela y se sentían “defraudados”. Además, en este caso, se desató una intensa negociación entre la tutora, la subdirectora de la escuela primaria y la asesora, en torno a los apoyos y el respaldo que debía tener el estudiante. Como veremos más adelante, en esta negociación hubo una confrontación de intereses y criterios respecto a la organización de las prácticas; el prestigio de la escuela primaria, cuidado con esmero por el equipo de docentes, fue un aspecto que motivó acuerdos y acciones para respaldar a Juan, contrapuestos a las disposiciones emitidas en la escuela normal.

El respaldo fue colectivo. La tutora, la subdirectora y varios de sus compañeros y compañeras de práctica, redactaron, revisaron e integraron diferentes partes del documento; en franca oposición a la norma que dicta autoría individual y desarrollo autónomo de ese trabajo. La asesora detectó estas situaciones y acciones indebidas, pero las dejó pasar frente a la premura y descontrol que desencadenó una decisión relacionada con exigencias institucionales ajena a las condiciones y ritmos del contexto escolar.

La organización de las prácticas de enseñanza, como proceso cotidiano, incluye normas, lineamientos y orientaciones formales, pero rebasa esquemas administrativos y burocráticos. En ella está presente la diversidad de criterios, perspectivas e intereses de las asesoras y tutoras respecto al propósito de la estancia de los estudiantes en la escuela; y tienen lugar los imprevistos, las prioridades de trabajo y los criterios de prestigio

que se definen en el contexto de cada escuela, no siempre coincidentes con la normativa que rige las prácticas. De este modo, la organización es un proceso vivo que expresa la confrontación de los sujetos con los ordenamientos institucionales.

El análisis de los rasgos y relaciones del contexto escolar -concepciones y prácticas docentes, movilidad y circulación de los maestros, y organización cotidiana de las estancias en la escuela- que presento en este capítulo, permite distinguir la *disposición institucional* que sostiene la experiencia práctica de los aprendices de maestro y el proceso de apropiación de la cultura escolar.

Esta disposición orienta la conformación de esferas culturales -como la llamada “cultura de la repetición”- que mantienen y legitiman una determinada visión del mundo escolar, sus problemas y resoluciones, frente a los aprendices. Esta visión permea el contexto de escolaridad y articula aspectos tan diversos como pautas de funcionamiento del sistema educativo, concepciones y prácticas docentes predominantes, formas de gestión y organización escolar, expectativas sociales respecto a la escuela y condiciones laborales de los maestros y maestras, de tal forma que la urdimbre contextual se advierte firme e impenetrable. La trama, históricamente conformada tiende a la conservación de la cultura escolar y sus fundamentos más implícitos.⁹⁰

La fuerza conservadora, como demuestra Ángel Pérez Gómez (1999), penetra los aprendizajes de los maestros noveles durante la prácticas de enseñanza y condiciona -en parte- la adaptación a la dinámica establecida; sin embargo, la relación de los aprendices con la institución no es lineal ni acrítica, está impregnada de cuestionamiento, discernimiento y experiencias que contrarrestan o anulan la adaptación mecánica.

90 Fernando Savater (2001) y Nieves Blanco (2006) se refieren a la dimensión conservadora de la educación siguiendo el pensamiento de Hannah Arendt, como proceso de transmisión cultural que implica proteger y preservar el fermento de lo nuevo en un mundo ya viejo, que se aloja en cada uno de los niños y niñas. La conservación de la novedad nunca es neutral; de ahí la mediación responsable del maestro.

En su paso por las aulas, los estudiantes de magisterio encuentran facetas oscuras de la escuela -creencias erróneas, profecías de exclusión, métodos de trabajo obsoletos, discontinuidad de estrategias docentes, palabras que descalifican a los niños- que lejos de provocar ajuste o aceptación, generan desconcierto y búsqueda de alternativa. El camino no es fácil ni cómodo para los estudiantes, sobre todo a la hora de tomar decisiones, actuar y poner a prueba la capacidad de riesgo para alterar la cultura sedimentada.

Sabemos que aprender a cambiar es difícil y exigente para los profesores más experimentados y supone un gran esfuerzo intelectual, emocional y práctico para que éste sea real y perdurable (Hargreaves et. al. 2001). Los estudiantes de magisterio, en su papel de aprendices que deben ser guiados en el aula, realizan este aprendizaje con titubeo e incertidumbre, parsimonia y mesura; con más coraje que conciencia. Y no siempre sus afanes de cambio prosperan. Lidar con el lado umbrío de la escuela y tomar una postura distinta a la pasividad, implica para ellos abrir una brecha de acción y trascender la dureza del contexto.

Desde su particularidad como sujetos, los aprendices de maestro asumen, cuestionan, desechan o replantean concepciones y prácticas docentes que pueden ser predominantes en el aula pero no definitivas; las experiencias previas, los conocimientos adquiridos y sus propias nociones sobre la profesión docente, constituyen el tamiz de su actuación alterna en la escuela. Así la apropiación de la cultura escolar supone seguir líneas de continuidad tanto como abrir puntos de ruptura en la institución y su contexto. Si como vislumbra Jorge Luis Borges la oscura ergástula tiene hendiduras de luz, entonces la escuela, inacabada construcción social, tiene horizonte y posibilidad.

5. LAS RELACIONES DE TUTORÍA

Paradojas, momentos y negociaciones

Entretanto

el camino es la meta y nadie avanza solo

y el agua se comparte o revientas

No hay minuto que no transcurra...

José Emilio Pacheco

El acercamiento analítico a la dimensión cotidiana de las prácticas de enseñanza ha revelado la importancia de las relaciones de tutoría en la apropiación de la cultura escolar. Éstas expresan la diversidad de intereses, intenciones y orientaciones de trabajo en el aula que moviliza la presencia y actuación de los estudiantes de magisterio en las escuelas; y de manera explícita o subyacente, definen en gran parte el significado de ser maestro en los inicios de la profesión. El análisis de las múltiples facetas -cambiantes y controvertidas- de estas relaciones, remite a tensiones y conflictos que conlleva la formación docente en el terreno y pone en evidencia el papel activo de los aprendices de maestro en la recreación permanente de la cultura escolar.

Estudios antecedentes sobre esta temática (Contreras, 1998; Blanco 1994, 1999; Pérez Gómez 1999; Barquín, Blanco y Sepúlveda, 2000; Sepúlveda 2000a; Cochran-Smith, 1999, 2000) han revelado que, por la función que realiza y la relación directa y cercana con los estudiantes, el tutor constituye una *figura clave* en la formación de los aprendices. Como *portador y representante* de la cultura escolar puede ejercer un influjo determinante en el aula; cumplir la función de *guía local* en el recorrido por la escuela y, en su papel de titular del aula, representar un *soporte afectivo* para los estudiantes cuando éstos enfrentan situaciones de incertidumbre y frustración. La intervención de los tutores en la formación de los futuros maestros, sus formas y sentidos, es un tema de investigación aún inacabado.

Algunas miradas críticas advierten que el tutor puede ser un *agente de socialización principal* (Pérez Gómez, 1999) que perpetúa el estado de cosas en la escuela; la rutina, la inmediatez y la prescripción de actividades pedagógicas constituyen las estrategias privilegiadas para legitimar modelos dominantes de enseñanza, añejas dinámicas de trabajo y una jerarquía docente que somete a los aprendices. La labor de tutoría, sus formas e intenciones, adquiere desde esta perspectiva un claro carácter reproductor que neutraliza cualquier cuestionamiento y posibilidad de cambio de las prácticas de enseñanza predominantes.

Otras miradas menos radicales pero igual de incisivas, reconocen en cambio a un *profesor cooperante* que involucra a los estudiantes de magisterio en el escrutinio de las políticas, prácticas y lenguajes de la enseñanza que suelen darse por sentados (Cochran-Smith, 1999: 540). Es decir, en ciertas condiciones institucionales propicias para el cambio educativo, el tutor puede fomentar la reflexión sobre la práctica docente y, lejos de reproducir la dinámica escolar ya dada, siembra en los aprendices la inquietud por reinventar la enseñanza.

Si bien la relevancia de la intervención del tutor es indudable- para bien o para mal-, algunos estudios han demostrado que las influencias que reciben los estudiantes durante las prácticas provienen de distintos actores y de múltiples fuentes, incluido el bagaje intelectual y cultural que poseen los mismos aprendices (Sepúlveda 1994, 1996). De tal forma, la función de tutoría no recae exclusivamente en el profesor formalmente designado como tutor; también la desempeñan otros sujetos, aún sin saberlo.⁹¹ Así, las orientaciones dirigidas a los estudiantes son diversas y no siempre coinciden, son cambiantes y contradictorias; y, como suceden en espacios informales, suelen pasar inadvertidas para los mismos actores, aunque no por ello carecen de importancia para la formación de los estudiantes.

91 Pilar Sepúlveda (1996) encontró que además del profesor tutor, los estudiantes de magisterio durante las prácticas reciben influencia de la logopeda, la profesora de autismo, las educadoras, el profesorado del centro, los padres de los niños, los compañeros de práctica, la propia investigadora y el bagaje intelectual y cultural que portan los estudiantes.

La complejidad de las relaciones de tutoría y las múltiples tendencias y determinaciones de las prácticas de enseñanza, ha llevado a proponer el análisis de *estilos de tutoría*⁹² con el propósito de establecer un orden en el aparente caos de intercambios cotidianos, experiencias diversas y adquisiciones variadas que los estudiantes tienen en el aula. Pero este esfuerzo de sistematización ha probado sus límites para comprender la diversidad de opciones metodológicas que los tutores ponen en práctica y más para explicar el impacto diferencial que éstas tienen en la formación de profesores; el planteamiento opaca la heterogeneidad y la complejidad de las experiencias que ocurren durante las prácticas.

Algunas autoras prefieren hablar de *líneas metodológicas predominantes* (Blanco, 1994:13) o *perspectivas múltiples* (Cochran-Smith, 1999) implicadas en la actuación de las tutoras y tutores, con el fin de rebasar la visión homogénea que implícitamente propone el análisis de modelos o estilos de tutoría. Una postura con la que coincido plenamente, porque además de reconocer la diversidad, sugiere introducir la noción de conflicto en el estudio de los contenidos y significados de las prácticas de enseñanza.

El poder y su ejercicio es otra dimensión de las relaciones de tutoría que no es posible desconocer. Algunos autores señalan que, en contextos autoritarios, el poder es un *atributo* de los tutores, inherente al lugar dominante que ocupan en el aula y a su papel de “jueces y censores” de las prácticas que realizan los estudiantes (Contreras, 1987; Pérez Gómez, 1999). Al ejercer una función evaluadora, los tutores facilitan el desarrollo de relaciones de dependencia en el aula y la consecuente subordinación de los aprendices a las normas y jerarquía escolares.⁹³

92 Me refiero a los estilos de tutoría que derivan de conocidos modelos de enseñanza: tradicional, moderna, expositiva, participativa, autoritaria, crítica, memorística y reflexiva (Blanco, 1994). El ámbito de la supervisión de las prácticas también ha sido analizado por modelos, de acuerdo al enfoque de la tarea: inspección, tecnológico, evolutivo, clínico y crítico (Angulo, 1999).

93 Ángel Pérez Gómez (1999: 647) advierte, sin embargo, que cuando los estudiantes poseen un conocimiento especializado del que carece el tutor, se rompe la subordinación y el aprendiz logra actitudes abiertas y decididas en la experimentación de alternativas y proyectos innovadores.

En contextos de colaboración, en cambio, el poder es un *ejercicio compartido* entre profesores -el tutor y el supervisor- que, sin embargo, expresa la tensión derivada de diferentes perspectivas e intereses relacionados con las prácticas de enseñanza (Cochran-Smith, 1999, pp. 540-542). Si bien la fuerza está repartida y cada cual desde su parcela de competencia hace valer su postura, la distribución del poder está en permanente disputa, de manera que los aprendices de maestro tienen oportunidad de participar en un sistema jerárquico menos rígido y convencional y, eventualmente, abrir un margen de acción.

Otras autoras (Montoya, 1999; Blanco, 2006) distinguen las *relaciones de poder* de las *relaciones de autoridad* en la función de tutoría. Las primeras se caracterizan por imposiciones irracionales, violencia y paternalismo en el aula; y las segundas por el papel mediador que el tutor o la tutora juegan entre el mundo escolar y los intereses propios de los alumnos y alumnas. La fuente de autoridad no está dada por el dominio de la materia o de los temas de estudio, sino por la relación comprensiva y responsable de quienes ejercen la tutoría consigo mismos, con el mundo y con los estudiantes, quienes aprenden el oficio de enseñar.

En el contexto estudiado encontré que las tutoras, si bien con autoridad en el aula no tienen ganado un lugar dominante en las relaciones de tutoría. Su jerarquía en el aula como profesoras titulares, se sostiene en una trama de acuerdos tácitos, contratos provisionales, concesiones, alianzas y marcaje de límites, para ser efectivo. Más que un atributo derivado de la función docente, la autoridad de las maestras es una cualidad que se construye en *negociaciones cotidianas* con otros sujetos, incluidos los estudiantes de magisterio y las asesoras de la escuela normal.

Las relaciones de tutoría expresan siempre la *micropolítica de la escuela* (Ball, 1989) y, lejos de la neutralidad, conllevan tensiones y conflictos -manifiestos o subyacentes, en curso o potenciales- derivados de los diferentes y encontrados intereses, criterios, expectativas y concepciones sobre el sentido de las prácticas de enseñanza, así como

de las prioridades que se establecen para la formación de profesores en el ámbito escolar.

Los aprendices de maestro, sujetos activos y actuantes, también ejercen un *relativo poder* (Ball, 1989; Erickson, 1989) en determinadas condiciones y circunstancias. Como pongo de manifiesto en este estudio, a través de arduas y complejas negociaciones, ellos logran remontar el orden establecido y encontrar hendiduras para la acción autónoma. Es un camino que ciertamente no recorren solos y se ven precisados a buscar alianzas, establecer acuerdos o confrontar distintos intereses para ganar margen de decisión y de maniobra. De este modo, coincido con el prístino planteamiento de Colin Lacey (1977) respecto a la *redefinición estratégica* de situaciones escolares por estudiantes en práctica que supuestamente no tienen poder ni lugar definido en la institución; aún en situaciones adversas, bajo fuertes presiones institucionales, son capaces de hallar una alternativa para pensar y hacer la escuela.

En este capítulo analizo contenidos, momentos y negociaciones de las relaciones de tutoría con el propósito de poner de manifiesto las múltiples tendencias y significados involucrados en el proceso de apropiación de la cultura escolar. Concibo que estas relaciones se construyen en el acontecer cotidiano de las prácticas de enseñanza, a través de complejos intercambios entre los sujetos implicados –aprendices de maestro, tutoras, asesoras, alumnos y alumnas, directivos, otros profesores, compañeros de práctica– que conllevan, una diversidad de criterios y perspectivas sobre el trabajo docente, pugna de intereses y expectativas sobre el papel de los aprendices en el aula y conflicto sobre el sentido que deben de tener las prácticas. Suponen, en última instancia, mensajes implícitos y explícitos acerca del significado de ser maestro y el quehacer docente en la escuela.

La temática está organizada considerando algunos contenidos principales que articulan las relaciones de tutoría en el contexto del estudio: a) conocimiento de las niñas y los niños del grupo, b) gestión y organización del trabajo en el aula, y c) lugar del estudiante de magisterio en la escuela de práctica. Los dos primeros aspectos han sido detectados también

en otros contextos, lo que parece indicar que constituyen prioridades o núcleos del trabajo docente insoslayables en el aprendizaje del oficio.⁹⁴

La naturaleza heterogénea y dialéctica de estas relaciones se muestra a través del análisis de distintos *momentos* que eslabonan la trayectoria de los estudiantes por la escuela. La categoría de *momentos* ha sido utilizada en otros estudios para hacer referencia a situaciones y experiencias formativas que parecen irrumpir inesperadamente en los periodos de práctica. Pilar Sepúlveda (1994), por ejemplo, habla de *Momentos difíciles* para definir estados de desilusión, soledad o temor en los estudiantes durante el proceso de socialización en la cultura escolar; y Miguel Ángel Zabalza (1998) alude a *Momentos de revisión* para plantear el reposo reflexivo que, no previsto en la supervisión formal de las prácticas, sucede a menudo en el ámbito del aula.

En años recientes, Philippe Perrenoud (2004) ha explorado las repercusiones de *Momentos de pánico*, *Momentos de cólera*, *Momentos de cansancio* y *Momentos de tristeza* que viven los practicantes de la enseñanza, para comprender la cualidad emocional de los *episodios reflexivos* que, en la trayectoria formativa de los profesores, forjan la relación con la propia práctica docente.⁹⁵

En este estudio analizo *Momentos públicos* y *Momentos privados*; *Momentos de apertura*, *Momentos de frustración* y *Momentos de soledad*; *Momentos de confrontación*, *Momentos de acomodación* y *Momentos de redefinición* en la trayectoria de práctica de los estudiantes normalistas. Los distintos momentos representan ámbitos de formación docente donde a partir de experiencias diversas y divergentes, los aprendices acceden a la cultura escolar y recrean sus contenidos y significados.

94 En un estudio realizado en España, Nieves Blanco (1994) detectó que los contenidos principales de la tutoría se refieren a gestión del aula, información sobre los alumnos y uso de materiales y recursos didácticos. Para la autora, estos temas corresponden a una concepción individualista de la enseñanza; y manifestó su preocupación por la formación de los estudiantes si se olvida el contexto de la escuela en su conjunto.

95 En un estudio sobre las negociaciones entre maestros y padres relacionadas con la operación local de las escuelas, Ruth Mercado (1995) se refiere a *Momentos de decisión* y *Momentos de confrontación*, entre ellos.

Lejos de seguir una secuencia lineal, a la manera de etapas o fases de socialización, los distintos momentos se contraponen unos con otros, se traslapan o se engarzan de forma tal que sólo el análisis puede diferenciarlos. No hay momento que no transcurra y adquiera significado en el perpetuo movimiento de la cultura escolar, su continuidad y posible transformación.

5.1 Conocimiento de las niñas y los niños del grupo

La interacción de las niñas y niños, sus problemáticas familiares y personales, su comportamiento, reacciones y quehacer en el aula, constituyen un núcleo del trabajo docente que articula las relaciones de tutoría. El énfasis en estos aspectos no es casual, responde a una cualidad principal del oficio de enseñar que tiene que ver con la dimensión humana del objeto de trabajo y el componente ético y emocional de la práctica profesional (Tardif, 2004). Como varios estudios indican, la disposición de los maestros y maestras para conocer a sus alumnos y la sensibilidad para reconocer su individualidad son claves para involucrarlos en las actividades escolares, tener un manejo asertivo de la gestión de la clase y lograr un clima de respeto y confianza en el aula (Dean, 1993; Luna, 1993; Salgueiro, 1998; Manen, 1998). La adquisición y desarrollo de estas competencias son de largo plazo y exigen a los profesores la revisión constante de su repertorio de saberes experienciales para atender a los alumnos, ligados a la interacción cotidiana con ellos (Tardif, 2004: 197).

Uno de los estudios (Luna, 1993) describe cómo las maestras y maestros, a lo largo del curso escolar, van elaborando un *expediente cotidiano*, no escrito, de cada uno de sus alumnos. Es un expediente que integra información diversa y fragmentada de los niños y niñas; se actualiza día a día con nuevos datos, cambia conforme avanza el curso y se tiene presente para organizar y desarrollar las actividades escolares, sean individuales o colectivas. Si bien no deriva en un documento formal o escrito, este expediente representa un material imprescindible para trabajar en el aula e interactuar con los niños y niñas; sin él los docentes navegan a la deriva entre las vicisitudes del aula.⁹⁶

96 En un estudio anterior (Galván, 1998) encontré que los maestros, metafóricamente hablando, llevaban, abrían, compartían y enriquecían ese expediente no escrito sobre sus alumnos, en las juntas con los padres y madres de familia.

El análisis de las relaciones de tutoría observadas, sugiere que durante las prácticas se sigue una lógica de aproximación parecida al conocimiento de los niños y niñas del grupo. La intervención de las asesoras y tutoras está encaminada a ayudar a los estudiantes a elaborar ese archivo no evidente, pero imprescindible para el quehacer en el aula. Día a día hacen notar a los aprendices rasgos de personalidad, problemáticas familiares, modos de comportamiento, pautas culturales y ritmos de trabajo que distinguen a los alumnos. El conocimiento gradual sobre ellos, incluye criterios y concepciones para convocar y mantener el interés infantil, formas de tratar y nombrar a cada niño y niña, así como diversas maneras de interactuar con todos.

De esta manera, la labor de tutoría parece estar orientada a consolidar saberes docentes⁹⁷ para conocer, trabajar y relacionarse con los niños y niñas de un grupo específico, aunque no se lleve un registro sistemático de los avances de los estudiantes en este aspecto. Su desempeño en el aula se valora en gran parte por la calidad de la interacción con los niños; orientación que encuentra su complemento en la jerarquía que los mismos aprendices otorgan a la comunicación con ellos y los lleva a validar su competencia para la docencia en función de las relaciones que logran establecer con el grupo escolar.

Estas relaciones no son fáciles para los estudiantes; suponen una fuerte carga emocional y aún dilemas éticos cuando, ante problemas personales o familiares de las niñas y los niños, afrontan los límites de su intervención y de su responsabilidad como docentes en la posible solución. En este sentido, la relación con los alumnos implica la reflexión de las finalidades y valores de la práctica docente (Perrenoud, 2004).

97 Los saberes docentes sustentan gran parte del quehacer cotidiano en el aula; implican teoría pedagógica, creencias, supuestos y cargas afectivas. Se encuentran integrados a la práctica docente y operan en la situación de docencia; constituyen un conocimiento no sistematizado ni explicitado como tal por los maestros; sin embargo, no por ello es irrelevante o prescindible (Rockwell y Mercado, 1989). Los saberes estructuran la práctica profesional; son variables y heterogéneos; están personalizados y situados, ligados a la experiencia y a situaciones de trabajo. Incluyen además representaciones del mundo y de la docencia. Constituyen la cultura docente en acción (Tardif, 2004: 36).

La visión de los estudiantes acerca de la enseñanza como trabajo centrado en los niños y niñas, enraizada en su experiencia con familiares maestros, se actualiza durante el periodo de prácticas como búsqueda constante de orientación y apoyo para tratar y trabajar con los alumnos. Esta búsqueda conlleva consultas explícitas a tutoras y asesoras; pero también cuestionamiento -abierto o callado- a las formas de proceder de las tutoras con ellos y, eventualmente, deviene acciones para atender problemas infantiles que no siempre coinciden con los criterios de las maestras. En todo caso, el convencimiento de la responsabilidad que tiene el magisterio en el bienestar y el aprendizaje infantil, es la plataforma de los aprendices para superar frustraciones, corregir actitudes, enmendar errores, buscar opciones y asumir compromisos profesionales.

Momentos privados

Los “asuntos delicados” relacionados con la vida de los niños y niñas en la escuela siempre ameritan privacidad. La discreción es un valor que permea las relaciones de tutoría cuando está en juego la integridad y la estima infantil; y lleva a tutoras, asesoras y estudiantes a buscar tiempo y espacio, en medio de la jornada diaria, para el encuentro confidencial. Los ámbitos privados no están formalmente establecidos, pero el aula, el pasillo y el patio escolar ofrecen refugio para tratar los asuntos “a puerta cerrada”, cuidando la circulación de los problemas infantiles por la escuela.⁹⁸

La historia de Juan presenta algunos momentos de privacidad. Vemos uno de ellos cuando circuló el rumor de que Edith y Uriel -alumnos del grupo- tenían juegos sexuales. Como sabemos, Juan estimaba a la niña y reconocía su liderazgo dentro del grupo, así que para él éste no fue un asunto rutinario; implicó serias dudas sobre la mejor forma de intervenir para no vulnerar la autoestima de la niña ¿Cómo hacer para detener el

98 En otro estudio he documentado los *encuentros privados* entre padres y maestros que sin estar regulados, ambos reconocen, abren y utilizan para ventilar problemas familiares y personales de los niños (Galván, 1998). En las escuelas mexicanas no existen lugares específicos para el encuentro confidencial; sin embargo, la privacidad existe como valor socialmente compartido. En algunas escuelas de otros países, en cambio, en otra época existían espacios y tiempos para la *conferencia privada* entre maestros y padres (Warren, 1985).

rumor? ¿Para saber la versión de su alumna? ¿Qué hacer frente al abandono de la niña por la madre? ¿Qué para mejorar su situación familiar? Encontrar un cauce de acción supuso para Juan algunas noches de insomnio, titubeos y largas reflexiones; no podía dar pasos en falso y buscó a la maestra Montserrat para una conversación privada.

La asesora calificó la situación como asunto delicado y advirtió que la niña, por sus circunstancias familiares, era un “conejillo de indias”. Hizo recomendaciones específicas para abordar el problema y declaró contundente la responsabilidad del estudiante en la solución del mismo. Desde su perspectiva, Juan debía intervenir con sutileza y firmeza, si no quería tener cargo de conciencia. Atender ese tipo de problemas era parte de su función como maestro.

En la privacidad que ofreció un rincón de la escuela, Juan escuchó ideas y recomendaciones de intervención -indagar sobre el asunto con sutileza, poner al tanto a la tutora y procurar no herir a la niña-; que él sopesó, discernió y convirtió en acciones concretas. Habló a solas con Uriel para poner límites a su conducta, pidió a los demás niños del grupo respeto para Edith, apoyó a la niña valorando su trabajo, reconoció el liderazgo que ella ya tenía en el grupo y decidió asumir la responsabilidad en el tratamiento del problema, sin compartirla con la tutora. La firmeza que Montserrat le demandó, hizo que el encuentro con ella representara un reto a su capacidad y nivel de compromiso.

Otro momento privado en la trayectoria de Juan se dio cuando la maestra Manuela -su tutora- le llamó la atención y señaló inconsistencias en su desempeño frente al grupo, cuando él se retiró del aula y de la escuela, frustrado ante sus intentos fallidos de encauzar el orden y la actividad escolar. La ocasión en que dejó a los niños solos a pesar de estar a cargo de ellos, mientras la maestra acudía a una reunión sindical, no fue del conocimiento de Montserrat. El asunto fue tratado confidencialmente entre la tutora y el estudiante, en la momentánea privacidad que ofrecía el aula, cuando los niños y niñas salieron a disfrutar del recreo.

En esa ocasión, al saber lo ocurrido, la tutora propició que los niños ofrecieran una disculpa a Juan, respaldando con esto su papel de profesor; pero después, seria y enérgica, desaprobó frente al estudiante su reacción inmadura. En su criterio, la “indisciplina” de los alumnos se debía a las limitaciones de Juan para controlar el grupo, así como a la imprudencia y rechazo con que trataba a algunos niños. Estableció un claro límite a esa forma de proceder, marcada por el enojo y la precipitación.

La privacidad en este caso resguardó la integridad del estudiante. La maestra Manuela advirtió la decepción, la frustración y la tristeza que generó en Juan el desencuentro con los niños; su experiencia le decía que el evento podía dejar secuela en su seguridad de maestro. Así que además de la severa llamada de atención, la tutora invitó a Juan a cambiar de actitud, a ganarse a los niños con respeto y trabajo y aprender de los eventuales fracasos. Quedó claro que abandonar a los niños, en cualesquiera circunstancia, era un acto fallido que un maestro no puede cometer.

Momentos públicos

Las orientaciones dirigidas a conocer y tratar a los niños del grupo, también ocurren en escenarios públicos. El aula, durante el desarrollo de la clase, es uno de ellos. Entonces las relaciones de tutoría se tejen en presencia de los niños, en la inmediatez de los acontecimientos, frente a las reacciones infantiles y las muestras de interés o desinterés en las actividades escolares. Tutoras y asesoras participan en una alternancia de opiniones, acciones, gestos y miradas dirigidas al estudiante, conformando una doble orientación que requiere de sutiles acuerdos sobre la marcha para no confundir a los estudiantes, sobre todo cuando éstos dirigen la clase.

Un evento representativo está precisamente en el fragmento *Un paseo con dos acompañantes*, en la historia de Juan, que muestra la guía conjunta de las maestras Manuela y Montserrat en una clase de Matemáticas que conduce el estudiante. La tutora en su mesa de trabajo y la asesora sentada al fondo del salón, parecían no estar pendientes de la actuación de Juan, y sin embargo...

La maestra Manuela interviene en numerosas ocasiones. Mientras Juan dirige la clase, ella orienta a niños y niñas en forma colectiva o individual. Llama la atención a algunos, de manera explícita o velada, cuando están distraídos o hablan entre ellos; y, sin decir nada, muestra con su actuación cómo tratar a un niño que requiere atención especial. Esto sucedió cuando se acercó a Israel -practicante de la doctrina Testigos de Jehová-, que de pie miraba absorto por la ventana, y dijo algo a su oído consiguiendo que el niño volviera a su lugar y participara en las actividades escolares, cosa que Juan no había logrado con llamadas y súplicas. El estudiante no supo qué dijo la maestra Manuela, pero observó la acción y se percató del resultado.

En el ámbito público del aula, las orientaciones modeladas se acompañan de gestos, miradas y señales que indican a los estudiantes formas de hacer y de tratar a los niños. A la par, tutora y asesora dan indicaciones verbales que, además de explícitas, suelen ser firmes y contundentes, sobre todo cuando se trata de reorientar o detener iniciativas del estudiante que consideran incongruentes o inadecuadas. Así las relaciones de tutoría manifiestan diversos criterios relacionados con la gestión de la clase y exponen muchas veces un contrapunto de perspectivas relativas al conocimiento de los niños, la interacción con ellos y la dinámica de su trabajo.

La intervención de la maestra Montserrat, en el mismo evento, es ejemplo de cómo se expresa esta divergencia. Ella se opone con firmeza a la propuesta de Juan para continuar la clase con más ejercicios, después de que los niños desarrollaron con éxito una actividad de Matemáticas. Avalada en su larga trayectoria como profesora de educación primaria, detiene la iniciativa con argumentos contundentes sobre los límites que debe tener el esfuerzo de los niños y la necesidad de reconocer su labor. La oposición, como vemos en la historia, es rotunda y abierta, todos los niños y niñas escuchan lo que dice la maestra sobre ellos y su quehacer en el aula.

No obstante, Montse requiere el respaldo de Manuela, titular del aula, para hacer valer sus criterios y su decisión de concluir la clase ¿Está de acuerdo maestra?, pregunta para poner en evidencia una alianza que, aún tímida y momentánea, legitima su postura frente al estudiante.

En los momentos públicos las relaciones de tutoría son abiertas y abarcan la colectividad del grupo. Los niños y niñas son testigos de las orientaciones que reciben los estudiantes; escuchan argumentos, advierten gestos, perciben señales y conocen indicaciones para apoyar, detener, respaldar o reorientar la práctica de los aprendices en el aula. A diferencia de los momentos privados, en los públicos los estudiantes y su actuación están a la vista y su desempeño es avalado o cuestionado frente al grupo. De alguna forma, la presencia de los niños y niñas imprime carácter social a la formación de los estudiantes en el ámbito del aula.

Las orientaciones para trabajar y tratar a niños y niñas pueden ser explícitas o tácitas y tener distinta expresión. Pueden ser recomendaciones o llamadas de atención, actuaciones y formas de estar en el aula, declaraciones o silencios, gestos o miradas que los estudiantes reconocen, acatan y, a veces, dejan de lado. En todo caso, lo importante es la noción compartida -entre tutoras, asesoras y estudiantes- de la centralidad que los niños y las relaciones con ellos tienen en el aprendizaje del oficio.

Los momentos públicos o privados constituyen ámbitos donde circulan criterios y saberes docentes para conocer, trabajar y relacionarse con los alumnos; es decir, se manifiesta parte del bagaje práctico profesional que tutoras y asesoras han construido a lo largo de su trayectoria por las aulas, constitutivo de su ser y hacer en el oficio. Al entrar en contacto con este bagaje, los estudiantes de magisterio se apropian diferencialmente de experiencia docente y de algunos significados de la profesión que se construyen a partir del trabajo cotidiano con los niños y niñas en una situación escolar.

5.2 Gestión y organización del trabajo en el aula

La dinámica de trabajo en el aula y la organización de las actividades de enseñanza conforman otra línea fundamental de las relaciones de tutoría. La literatura pedagógica reciente (Dean, 1993; Doménech y Viñas, 1997; Monereo, 1994; Zabala, 2000) destaca la importancia que tiene el dominio de las llamadas “variables del aula” para cumplir los propósitos de la formación docente en el terreno. La preocupación sobre el qué, para qué y cómo enseñar se hace evidente en las relaciones de tutoría y nutre el contenido de las orientaciones que reciben los estudiantes de magisterio. La planeación de la clase, la relación entre tema de estudio y actividades de aprendizaje, la organización del tiempo y el espacio, las formas de comunicación con los alumnos, el diseño de estrategias de aprendizaje, el uso de recursos didácticos y los criterios de evaluación, representan tópicos explícitos del aprendizaje profesional en el ámbito escolar. Estos aspectos, relacionados con la gestión de la clase en un contexto específico, no son meramente técnicos, su desarrollo implica a los estudiantes en reflexiones sobre los fines éticos y políticos de la enseñanza.

La importancia de esta temática, en el ámbito del estudio, está asociada a la idea de que los estudiantes de magisterio conformen un estilo de enseñanza propio que permita el desarrollo de la capacidad de riesgo en el aula y la innovación pedagógica; una idea planteada y retomada de la propuesta curricular vigente para formar profesores de educación primaria en México.⁹⁹ Es decir, las relaciones de tutoría también articulan elementos que provienen de los planes de estudio y de la organización académica, cuando se trata de abordar los aspectos pedagógicos de las prácticas.

No obstante, si bien las orientaciones relativas a ese núcleo pedagógico pueden tener una matriz formal, en el terreno de trabajo éstas presentan tendencias diversas y énfasis diferentes respecto a las “variables” del

99 Véase en el *Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria* (SEP, 1997: 32-33, 41-42) los rasgos deseables del perfil de egreso que corresponden al *Dominio de contenidos de enseñanza y Competencias didácticas*; así como el criterio que se refiere al propósito de la formación profesional en las escuelas primarias, a través de la observación y las prácticas educativas.

trabajo en el aula. Los intercambios entre tutoras y estudiantes rebasan los planteamientos formales y se tejen alrededor de situaciones docentes concretas que, por su complejidad, plantean dilemas de carácter ético que suscitan reflexiones y cuestionamientos acerca de las finalidades y valores que sustentan el quehacer educativo. En este sentido, como dice Philippe Perrenoud (2004), la experiencia didáctica y de gestión de la clase prepara para asumir la responsabilidad política del oficio de enseñar.

Los intercambios para organizar y llevar la clase representan experiencias diferenciadas y contradictorias para los estudiantes. En ocasiones, las tutoras toman en cuenta las propuestas de los estudiantes y apoyan su iniciativa docente; otras, su intervención en el desarrollo de la clase se acota, se reencausa o francamente se anula, provocando estados de frustración y enojo en los practicantes. A veces se prepara a los estudiantes para trabajar solos en el aula dándoles herramientas pedagógicas y condiciones favorables; pero también existen situaciones imprevistas donde tienen que afrontar con sus propios recursos y sin tutela alguna, los gajes del oficio; en estas ocasiones, la improvisación y el desconcierto que suele generar el trabajo solitario se agudizan, cuando no se revisan los resultados de la actuación docente.

Momentos de apertura, Momentos de frustración y Momentos de soledad en el aula, suceden en la trayectoria de práctica de los aprendices de maestro y marcan prioridades y significados del trabajo en el aula y el sentido ético que éste conlleva. La apropiación de aspectos relacionados con la gestión de la clase no es un proceso rutinario o exclusivamente técnico; implica discernimiento, toma de decisiones y de postura para recrear las condiciones del trabajo pedagógico. Estos momentos, como ya dije, se alternan, se contraponen, se traslapan y siguen unos a otros, conformando una compleja constelación de experiencias formativas no previstas en los programas de formación de maestros o en los lineamientos para la tutoría. El pasaje por la escuela no sólo es un camino inédito para los aprendices, también es un tránsito pleno de dilemas y contradicción.

Momentos de apertura

Estos momentos suceden cuando las iniciativas y propuestas de los estudiantes relacionadas con la enseñanza y organización del grupo, prosperan en el aula. La apertura no es fácil ni rápida; los aprendices tienen que cumplir ciertos requisitos, tareas previas, compromisos puntuales en relación al tratamiento de contenidos y el despliegue de estrategias de trabajo; y negociar -a veces por largo tiempo- con tutoras, asesoras y directivos el desarrollo de sus propuestas y su margen de autonomía. Es decir, es necesario un esfuerzo sostenido de los estudiantes y sutiles o evidentes negociaciones para conciliar intereses respecto a la gestión de la clase.

La apertura del aula y de la escuela no se reduce a “dejar hacer” a los estudiantes; sus acciones no pueden ser improvisadas o aisladas de una dinámica de organización previamente constituida. Aún cuando las tutoras están dispuestas a respaldar propuestas innovadoras, los aprendices tienen que desplegar estrategias de convencimiento, planear la labor, dirimir conflictos y asumir responsabilidades específicas para llevar adelante sus intereses. La autonomía no está dada de antemano, es una conquista que requiere de tiempo y gran esfuerzo.

En las trayectorias de Juan y Aldo vemos cómo ellos logran momentos de apertura después de un arduo camino. Las situaciones que enfrentan en la escuela son diferentes, tanto como los intereses que ponen en juego en su intervención; pero aún con distintas condiciones y motivos, ninguno de los dos deja de enfrentar escollos y resistencias en la puesta en marcha sus propuestas.

El evento *¡Una buena entrevista!*, en la historia de Juan, muestra con claridad el tesonero esfuerzo de este estudiante. Logra que la maestra Manuela, su tutora, acepte su iniciativa de entrevistar a los padres y madres de los alumnos sobre la higiene dental, diluyendo las resistencias que ella tenía al respecto. Serias dudas sobre la pertinencia de la actividad y el temor de que los padres se incomodaran con las preguntas, atenazaban a la tutora; y fue necesario un acuerdo de trabajo para vencer su velada pero firme oposición.

Como sabemos, promover el diseño y la realización de una entrevista con los niños del grupo era parte del plan de práctica de Juan -avalado por la asesora de la escuela normal- y requisito indispensable para acreditar el último año de la carrera. La maestra Manuela, enterada de esta exigencia, había manifestado su disposición para apoyar al estudiante; sin embargo, el apoyo en el aula no fue incondicional.

En este caso, convencer a la maestra de la pertinencia de la entrevista y de su utilidad para abordar contenidos escolares, ocupó varios días. Además, Juan tuvo que cumplir diversas tareas para lograr llevar a cabo su propuesta:

- a) Elaborar un plan de trabajo que planteara los propósitos de la entrevista y su integración a una clase Ciencias Naturales dedicada a la *Higiene dental*; además de contemplar la *correlación*¹⁰⁰ con un tema de Matemáticas y otro de Español, de tal forma que en la misma clase se abordaran contenidos correspondientes a distintas asignaturas. La jornada fue cuidadosamente planeada por el estudiante, bajo la supervisión de Manuela.
- b) Diseñar la entrevista con los niños y niñas del grupo, así como orientar el abordaje a los padres, madres y otros familiares. El apoyo a los niños durante la realización de la pesquisa y la escritura de las respuestas, fue una ocupación paralela para el estudiante; además, se comprometió a tener lista la información recopilada días previos a la clase.
- c) Establecer un acuerdo de responsabilidad compartida que, desde la perspectiva de la tutora, permitiría la conducción conjunta de la jornada de clase. De ese modo, acordaron con antelación que la tutora abordaría el tema *Higiene dental* incorporando la información de la entrevista realizada por los niños y Juan se encargaría de un tema de Matemáticas relacionado con la elaboración de una gráfica y el uso de la nomenclatura estadística.

100 En el lenguaje común, maestros y maestras utilizan el término *correlación* para referirse a la *integración* de actividades y contenidos escolares diversos, articulando enfoque y propósitos formativos de las asignaturas, propuestas en el plan de estudio de la educación primaria en México (SEP, 1993).

La entrevista se realiza y la clase donde se utiliza la información se desarrolla con éxito. La maestra comprueba que los datos son útiles para abordar diversos temas de estudio, los niños y niñas participan con entusiasmo e interés, los padres y madres no se incomodan con las preguntas, el ambiente del aula se percibe relajado y alegre, y Juan logra avanzar en su plan de práctica. La felicitación explícita a los niños y niñas del grupo, de parte de la maestra, casi al terminar la clase, representa al fin un claro signo de apertura en el aula.

En el caso de Aldo, la apertura del aula tuvo otros correlatos. Implicó varios meses de intensas negociaciones donde los participantes -tutora, asesora, director y maestra Alma-, desde su lugar y campo de competencia, en un juego de intereses, apoyaron, bloquearon, respaldaron, modificaron y contrarrestaron la propuesta inicial del estudiante para enseñar a leer y a escribir a las niñas y niños “repetidores” con el método de la “palabra generadora”. Un juego que, como recordaremos, se neutralizó cuando Aldo tomó la firme decisión de intervenir, a costa de la relación cordial con su asesora.

En la historia vemos que la maestra Rosa -tutora- y el director de la escuela aceptan la propuesta del estudiante, como una salida viable a la dificultad de atender un grupo con la mitad de niños “repetidores”; pero Laura -asesora- se opone una y otra vez, escudada en las normas que indicaban guía, apoyo y vigilancia puntual a la labor de los aprendices. Aldo enfrenta a la asesora indirectamente, al hacer alianza con Rosa y el director para avanzar en su decisión; además de llevar a cabo múltiples tareas, busca el respaldo pedagógico y profesional de la maestra Alma y así debilita la presencia y opinión de la asesora. Esta acción deja entre él y Laura el amargo sabor del desencuentro.

El interés de Aldo no tuvo el tinte académico del esfuerzo de Juan; no estaba de por medio la acreditación de la práctica. Su interés era una expresión del compromiso que sentía, basado en el conocimiento de la historia personal de los niños y las relaciones de amistad con ellos. Además, tenía una postura frente a la reprobación que reconocía la responsabilidad

de los maestros en el problema y en su solución. La apertura, en este caso, fue producto de la incomodidad de Aldo frente a la situación escolar de las niñas y los niños “repetidores”, del sentido ético que para él tenía el trabajo docente y de la rebeldía que manifestó para buscar una alternativa y trastocar el orden establecido.

Puso de manifiesto, además, aspectos no convencionales en el desarrollo de la práctica que desafiaron la normatividad sobre la asesoría pedagógica que debía recibir el estudiante. La orientación y apoyo de parte de una maestra -Alma- que no era su asesora, el uso de una metodología distinta a la indicada en los programas de enseñanza oficiales, la ocupación de un espacio *sui generis* -la bodega- como salón de clase y la realización de la práctica sin el acompañamiento y guía de la maestra designada como tutora formal, evidenciaron la estrechez de la normativa.

Así, los momentos de apertura suponen para los estudiantes de magisterio vencer escollos y resistencias para hacer valer su iniciativa docente. Las relaciones de tutoría orientadas a la gestión de la clase, conllevan un forcejeo donde los estudiantes aprenden, con mayor o menor esfuerzo, a manejar intereses, buscar respaldo y abrir resquicios para trabajar en el aula con referentes distintos a los ya establecidos. Los motivos que animan su acción son complejos, pragmáticos o de carácter ético, relacionados con la acreditación de la práctica o con un compromiso profesional más amplio; en todo caso, motivos que implican discernimiento sobre los fines de la enseñanza y el papel del maestro en el aula.

Momentos de frustración

El tránsito de los estudiantes por la escuela también está impregnado de experiencias frustrantes, cuando sus iniciativas y propuestas docentes, lejos de prosperar e insertarse en la dinámica del aula, son alteradas, pospuestas o incluso anuladas por tutoras o asesoras, con base en criterios o razones relacionados con la gestión de la clase que no siempre son claros y válidos para ellos.

La frustración es un estado emocional que conlleva enojo y desaliento; y cuando no tiene cauce de alivio deja en los estudiantes una buena dosis de confusión respecto a los criterios de organización que funcionan en el aula. De cara a los límites impuestos, ellos buscan explicaciones, interpretan o tratan de adivinar las razones de la anulación de sus propuestas, cuando éstas no son explícitas. Al hacerlo ponen en contraste sus propios referentes pedagógicos y su incipiente experiencia en la organización de la clase.

Los momentos de frustración ocurren a menudo en el curso de la práctica. La alternancia con otros de apertura y reconocimiento hace que para los estudiantes aquellos tengan un peso extraordinario, tanto que opacan logros y entusiasmo. El desaliento de los aprendices, en estas ocasiones, suele pasar inadvertido para las tutoras y asesoras, a pesar de la preocupación manifiesta por alentar la sensibilidad pedagógica en ellos.

Una actividad de repaso representa para Juan un momento de frustración de grandes dimensiones. Ocurre justo el mismo día y minutos después del momento de apertura narrado en líneas anteriores. El altibajo hace que el acontecimiento constituya una antinomia de la práctica que nubla el margen de acción apenas conquistado.

Recordemos que ese día la maestra Manuela decide realizar una actividad de repaso después del recreo, con el fin de que los alumnos consoliden el uso diferenciado de las letras “R”, “r” y “rr”. Escribe algunas oraciones en la hoja de un cuaderno, dejando libres algunos espacios para que los niños puedan colocar la letra correspondiente; y pide a Juan incluya otras y las escriba en la pizarra.

Vemos al estudiante poner empeño en la tarea: revisar con detenimiento lo que hizo la maestra, hacer correcciones, agregar una oración y escribir un largo fragmento al final del bloque de oraciones, que refiero aquí no sólo para resaltar su dimensión, sino para hacer evidente el aporte del estudiante a la actividad propuesta por la maestra:

Su pad_e llegó ta_de, po_lo que no pudo ve_la co__ida,
pe_o todos en el pueblo le conta_on lo valiente y fue_te
que había sido _obe_to. Él se sintió muy feliz y contento.

La cuestión es que Manuela primero parece aprobar la propuesta de Juan; pero minutos después reconsidera y, sin decir nada, cruza el fragmento con una línea en señal de anulación y en su lugar escribe una frase breve.

Juan recibe en silencio la contrapropuesta y, también en silencio, escribe en la pizarra con tal aire de desaliento que la algarabía infantil pareció palidecer. Recordemos que ese día la maestra Alicia, que pertenecía al equipo de la USAER¹⁰¹, conducía una clase de Matemáticas y a pesar de sus esfuerzos por aminorar el ruido en el aula, éste era intenso. Los niños y niñas no dejaron entrar al “señor silencio”.

Juan manifiesta abiertamente su frustración más tarde, de una manera peculiar, cuando Manuela y los niños salen del aula para disfrutar del recreo. Como hablando consigo mismo, cuestiona el contenido y la sintaxis de las oraciones que escribió la maestra, menciona una a una las correcciones que él hizo al texto y enumera posibles motivos por los que la tutora anuló el largo fragmento, tratando de encontrar una explicación. El estrecho espacio del pizarrón parecía ser la causa de la anulación; la oración breve que ella anotó podía tomarse como prueba. Finalmente, con enojo contenido, estruja la hoja donde están escritas las oraciones y la arroja al bote de basura, sellando así un momento de desasosiego y profundo malestar en el aula.

Los momentos de frustración que conllevan las relaciones de tutoría marcan de inconformidad el trayecto de práctica. Por un lado, revelan que no siempre las tutoras representan un *soporte afectivo* en el aula que facilite la identificación plena con su forma de trabajo y sus criterios sobre la gestión de la clase. El enojo y desaliento generados por las decisiones

que anulan su iniciativa como aprendices, derivan en distancia afectiva y académica respecto a un posible modelo de enseñanza. Por otro lado, estos momentos suelen desencadenar cuestionamientos abiertos a las actividades, formas de proceder y de organizar la clase que tienen las tutoras; de tal forma que, lejos de la aceptación, los aprendices someten a escrutinio la función de las maestras como guías del aula.

Momentos de soledad

¿Qué sucede cuando los estudiantes se encuentran solos en el aula?
¿Cuando no están presentes las tutoras o las asesoras? La práctica en solitario es constitutiva de las relaciones de tutoría, a pesar de normas y disposiciones que indican la presencia física de tutoras y asesoras en el aula, como condición para orientar el desempeño de los estudiantes.

La soledad de los aprendices tiene matices y facetas diversas; puede ser relativa o absoluta, anunciada o imprevista. Los momentos de soledad relativa se dan cuando ellos conducen la clase con la presencia distante de la tutora; es decir, la maestra no se encuentra en el aula, pero sí en la escuela, ocupada en cuestiones administrativas que demandan tiempo y atención urgente.¹⁰² Estas ocasiones suelen anticiparse: los estudiantes elaboran un plan de clase y toman acuerdos previos con la tutora para conducir la dinámica del aula.

Los momentos de soledad absoluta se distinguen porque las tutoras no están en la escuela. Por lo general, esta ausencia se debe a problemas o imprevistos que impiden a maestras y estudiantes tomar provisiones. En estos momentos, esporádicos pero importantes, los aprendices conducen el grupo escolar usando sus propios recursos, su criterio y su incipiente experiencia docente, para remontar las exigencias de la jornada.

102 Citali Aguilar (1995) ha estudiado el *trabajo extraenseñanza* que realizan los maestros y maestras en nuestro país, como aporte sustancial para el funcionamiento de la escuela. Muchas actividades administrativas son responsabilidad de los maestros, en paralelo al trabajo de enseñanza, y se ocupan de ellas en medio de la jornada, restando tiempo y atención a los grupos escolares. En el mundo escolar cotidiano el trabajo extraenseñanza se percibe como multitud de actividades dispersas y aparentemente irrelevantes que los docentes realizan sin esfuerzo alguno.

Cierto que en soledad los estudiantes tienen oportunidad de someter a prueba su capacidad de decisión y acción para la gestión de la clase, de poner en juego sus propios referentes y recursos para la docencia; pero la práctica desacompañada también supone riesgos respecto al tratamiento de los temas educativos, el manejo de la interacción entre los niños y niñas y la calidad del aprendizaje en el aula. En este sentido, las relaciones de tutoría pueden promover simultáneamente el trabajo autónomo de los estudiantes y, en franca contradicción, algunos de los vicios que conlleva el aislamiento en el aula, tales como el arraigo a la rutina, temor a la crítica y resistencia a la innovación educativa (Fullan y Hargreaves, 1999:23-25).

Estamos buscando precaución... un fragmento de la historia de Juan, representa un momento de soledad anunciada donde la maestra Manuela anticipa y prepara al estudiante; también informa a los niños y niñas los motivos de su ausencia y pide atención, buen comportamiento y empeño en las tareas durante la jornada que conducirá Juan. Deja saber que estará pendiente de lo que ocurra en el aula.

Durante el desarrollo de esa clase, se advierte la preparación previa de la lección *Riesgos del movimiento*. Juan sigue una secuencia de actividades -apertura, exploración de “conocimientos previos” sobre la precaución de accidentes, narración compartida de anécdotas sobre accidentes, actividad de relajamiento, escritura en equipo de recomendaciones y reconocimiento del trabajo infantil- y se nota su esfuerzo por cumplir el propósito de la lección: la reflexión de los niños y niñas encaminada a evitar accidentes en la casa, en la escuela y en la calle.¹⁰³

También se advierte un buen clima de trabajo en el aula. Los niños participan entusiasmados, se interesan en las anécdotas, se ocupan en las actividades, hacen bromas, cantan y juegan. Enuncian consejos, escriben recomendaciones y anotan frases sueltas alusivas a la prevención de posibles percances.

103 Propósitos, actividades y preguntas relacionadas con esta lección se encuentran en el libro de texto *Ciencias Naturales, Tercer grado*; editado en México por la Secretaría de Educación Pública en el año de 1998.

Juan conduce la clase y se muestra confiado y relajado. La previsión le hace tener los hilos en la mano para abordar el tema, convocar el interés y participación de los niños; pero no así para atender las faltas de ortografía en la escritura infantil. Durante la clase sólo una palabra -“cosina”- se corrigió; y de ello se ocupó Israel, un niño del grupo que siempre estaba pendiente de esos “detalles”. Él borró la palabra y mientras escribía “cocina” dijo con voz alta: “¡Maestro, va con “c”!

Fuera de esa acertada intervención infantil, no se dio ninguna otra. Ni Juan, durante la clase, ni la tutora en los días posteriores, parecieron percatarse de las palabras incorrectas que quedaron expuestas en un pliego de papel colocado en la pared del aula; aún cuando el plan de práctica de Juan -y tema de su documento recepcional- estaba vinculado al componente de reflexión sobre la lengua del programa de Español, que indica el aprendizaje explícito de normas gramaticales.¹⁰⁴

En este caso, los “riesgos del movimiento” solitario de Juan son tan posibles para el aprendizaje de los niños, como los accidentes que la lección pretende evitar. La previsión para desarrollar la clase y el empeño del estudiante, esfuerzos importantes, encuentran un límite en relaciones de tutoría que no contemplan la revisión posterior de su actuación en el aula.

El momento de soledad para Aldo tiene otras implicaciones; está enlazado a otro de apertura a su iniciativa docente. El trabajo solitario fue una conquista después de continuas y tensas negociaciones para abrir un camino a su propuesta de enseñar a leer y escribir a un grupo de niños y niñas.

En la historia vemos que Aldo ocupa el espacio de la bodega a partir de un acuerdo parcial con la tutora y el director de la escuela, que por cierto no

104 En México, uno de los componentes del programa de Español en educación primaria es la reflexión sobre la lengua, que agrupa contenidos básicos de gramática y lingüística. Desde los primeros grados se promueve el aprendizaje explícito y reflexivo de normas gramaticales; así como la revisión y corrección de los textos infantiles y la apropiación de las convenciones ortográficas (*Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria 1993*).

comparte la asesora. Ella es excluida de esta decisión. Rosa y el director no tienen inconveniente alguno en que Aldo trabaje solo con los niños, sin vigilancia puntual de su desempeño; una posición que tiene profundas raíces históricas en las escuelas y que convierte el trabajo en solitario en una opción legítima frente a la presión y sobrecarga laboral de los maestros (Fullan y Hargreaves, 1999). Se entendía que la situación que enfrentaban Aldo y la maestra Rosa, en condiciones extraordinarias, ameritaba la intervención del aprendiz y hacer caso omiso de las normas de tutoría.

Aldo literalmente se apropia de la bodega para trabajar con su “mini grupo”; y no sólo en términos físicos. En soledad despliega una forma de trabajo distinta a la predominante en la escuela, donde juegos y recursos didácticos especiales propician la participación y el entusiasmo infantil; además tiene una relativa autonomía para fomentar relaciones afectuosas con los niños, un clima de respeto y la autoestima de los alumnos. En último término, contrarrestar el rechazo y la descalificación que sufrían los niños se facilitó por el trabajo solitario del estudiante. Es decir, la apropiación del espacio escolar y su uso pedagógico permitió fortalecer el aprendizaje y la valía de los niños.¹⁰⁵

Y también propició relaciones de tutoría inéditas. Rosa y Laura prácticamente quedan al margen del trabajo en la bodega, aunque conservan la tutoría formal y su voto cuenta a la hora de evaluar la práctica del estudiante. La maestra Alma es quien acompaña a Aldo en su aventura con los niños “repetidores”, rebasando la normativa al respecto. Ella acude al aula-bodega en pocas ocasiones; orienta al estudiante por las tardes, en su casa, con muestras de escritura infantil como evidencia y sin considerar la opinión de la tutora y la asesora. La soledad, paradójicamente, amplió el horizonte de Aldo para buscar apoyo y orientación y, en esas condiciones extraordinarias, adquirió confianza en sí mismo y un compromiso para cambiar la situación escolar de un puñado de alumnos.

105 Coincido con Ana María Salgueiro (1998) cuando afirma que la apropiación del uso del espacio escolar, de parte de los maestros y maestras, puede transformar las condiciones restrictivas del trabajo docente en aliadas para el desarrollo de cierta autonomía y responsabilidad de los alumnos.

Las relaciones de tutoría también pueden apuntar hacia lo que Miguel Ángel Zabalza (1998) llama *prácticas desasistidas*, que en la perspectiva de los estudiantes se valoran como eventos irrelevantes, sin resonancia en el aprendizaje de los niños y en su propia formación profesional. En el contexto del estudio, este tipo de prácticas conforman momentos de soledad rotunda y derivan en improvisación y ausencia de revisión del quehacer docente de los aprendices; las consecuencias de su actuación parecen banales y pasan inadvertidas. Aún así la soledad en el aula conlleva experiencias cruciales que define el aprendizaje sobre la gestión de la clase.

El fragmento *¡Niñas contra niños!* en la historia de Juan, es representativo de esta situación. El momento ofrece cierto margen de autonomía al estudiante para poner en juego su propio criterio; pero también propicia la toma apresurada de decisiones, la improvisación y la incongruencia respecto a los propósitos educativos de estrategias de trabajo que venían desarrollando en el grupo escolar.

En esta ocasión, Juan no cuenta con un plan anticipado para el trabajo solitario. Afronta el imprevisto tomando en cuenta las condiciones especiales de ese día lluvioso: asistencia de la mitad del grupo, ausencia de la tutora y ambiente relajado en la escuela. Organiza una actividad con el propósito de entretener a los niños más que involucrarlos en temas de estudio. Desde su punto de vista, él está frente a uno de esos momentos insustanciales de la vida en la escuela; pero lo que sucede en el aula, remite a una compleja experiencia plena de consecuencias.

En primer lugar, las acciones que Juan desarrolla contrarrestan una estrategia que él y la tutora habían impulsado en el grupo a lo largo del curso escolar, para inculcar en los niños y niñas el respeto mutuo. Esta estrategia consistía en promover actividades escolares y recreativas basadas en el principio de colaboración y apoyo entre iguales, que no sigue su actuación de ese día:

- a) Conformar equipos de trabajo por género, considerando que la agrupación separada de niños y niñas es espontánea y debe mantenerse y aprovecharse.
- b) Nombrar a Edith y a Mario representantes de los equipos, para reconocer el liderazgo que ambos tenían en el grupo y dar un cauce a la pugna que existía entre ellos.
- c) Proponer un juego de preguntas siguiendo el criterio de que una actividad competitiva afianza el aprendizaje. Cada equipo interroga, responde y valora los aciertos del otro, de tal forma que se establece una rivalidad. Supuestamente ésta evitará que los niños y las niñas se aburran.

Juan no tiene la intención de propiciar una confrontación entre niños y niñas; sin embargo, ellas así lo asumen. Para las niñas el juego involucra una lucha, se trata de “niñas contra niños”; por eso cuando llega su turno de preguntas todas secundan la propuesta de Edith:

¡Vamos a poner una muy difícil que (los niños) no puedan contestar!

En efecto, la pregunta es extremadamente compleja para los niños (¿cuánto es siete entre mil quinientos?) y la controversia llega al extremo. Los niños muestran confusión y titubeo; las niñas se burlan, pero tampoco pueden resolver la ecuación. Edith anota en el pizarrón una operación distinta (ciento cincuenta entre siete) y la confusión infantil crece. Juan se desconcierta; advierte la pugna y enfrenta el dilema de apoyar a los niños sin evidenciar a las niñas, sobre todo a Edith, a quien protege y alienta. Neutralizar la controversia se convierte en un reto para el estudiante.

En segundo lugar, en medio de la confusión generalizada, Juan logra hallar una salida airosa, aunque no sin esfuerzo. Sobre la base de la ecuación que ha anotado Edith, él propone otra (mil quinientos entre siete) que Mario resuelve; explica el procedimiento erróneo que habían seguido los niños y justifica su confusión, hace un abierto reclamo a las niñas y, al final de la actividad, ellas declaran el empate de los equipos. Es decir, Juan enfrenta

con cierto éxito los resultados inesperados del juego de preguntas y logra suavizar momentáneamente el enfrentamiento de niños y niñas; no obstante, los criterios, supuestos y decisiones en la base de su actuación, no son objeto de revisión y la experiencia se desdibuja de tal forma que parece no haber sucedido.

En este caso la soledad tiene dos vertientes. Por un lado, representa una fractura por donde se cuele la improvisación, la incongruencia y la ausencia de reflexión sistemática sobre el quehacer en el aula; aspectos que alimentan el aislamiento y la *incompetencia ignorada* (Fullan y Hargreaves, 1999) en la escuela. Por otro, constituye un ámbito donde el aprendiz de maestro toma decisiones, enfrenta retos, equivoca el rumbo y corrige su actuación en la inmediatez de los acontecimientos; es decir, actúa con criterio propio. Así establece una relación con el trabajo docente que, aún no reconocida por las tutoras y el propio estudiante, supone el uso de saberes relacionados con la gestión de la clase.

Los momentos de soledad -relativa o absoluta, anunciada o imprevista- no son momentos vacíos, conllevan experiencias formativas para los aprendices que es necesario considerar aunque no tengan beneficio de inventario, a fin de comprender mejor las paradojas en la apropiación de la cultura escolar. Al poner en juego supuestos y criterios docentes -implícitos, explícitos-, tomar decisiones sobre la organización del grupo de alumnos -acertadas o inadecuadas-, desarrollar estrategias de trabajo -pertinentes o incongruentes- y resolver solos los dilemas del aula -con mayor o menor éxito-, los estudiantes desarrollan saberes docentes experienciales y definen su particular forma de aprender el oficio de enseñar (Tardif, 2004).

5.3 Lugar del estudiante de magisterio en la escuela de práctica

Las relaciones de tutoría implican situaciones donde se dirime el lugar y el papel de los estudiantes en la escuela de prácticas. Este contenido no está formalmente reconocido en los planes de estudio, ni es explícito para los sujetos; sin embargo, constituye el núcleo de sus relaciones y de muchos conflictos, manifiestos o latentes, entre ellos. Distintas expectativas,

intereses y exigencias respecto a la presencia y quehacer de los aprendices en el ámbito escolar, impactan el sentido de las prácticas de enseñanza.

Estas prácticas representan para tutoras y asesoras algo más que acoger a los estudiantes y orientar su desempeño; acompañar a los aprendices y conducir su actuación es caminar un filo de obsidiana que puede proporcionar prestigio y reconocimiento profesional, pero también poner en tela de juicio la competencia para enseñar y formar nuevos docentes. Esta tensión, subyacente en las relaciones de tutoría, impregna de exigencias contradictorias el recorrido por la escuela y pone en evidencia la complejidad de ser, simultáneamente, estudiante y profesor.

Varios autores han señalado el papel ambiguo de los aprendices de maestro durante el periodo de prácticas (Contreras, 1987; Angulo, 1994; Pérez Gómez, 1996), que los puede conducir a una dependencia extrema del tutor, una posición inestable en el aula y una acusada división de sus responsabilidades y de su actuación. Un cierto papel ambiguo que, según Félix Angulo (1994) es alimentado por el *inevitable desencuentro* de intereses y posiciones entre los actores, el cual convierte al contexto escolar en una arena donde se pelea, de manera abierta o velada, prioridades y significados de la formación docente.

En el ámbito de este estudio, circula la categoría social de “alumno-profesor” o de “alumna-profesora” para designar a los estudiantes que cumplen estancias prolongadas de práctica, en el último año de la carrera.¹⁰⁶ El término, acuñado a partir de la última reforma de la educación normal, pone de manifiesto los papeles paralelos de estos estudiantes y la intención de que, por lo menos en un nivel formal, estén articulados y sean de igual importancia. Pero, parafraseando a Gary Fenstermacher (1989), la conexión ontológica que propone el concepto no deriva, necesariamente, en una articulación de las actividades y exigencias que enfrentan los estudiantes; de tal forma que, lejos de ella, se encuentran en medio de

106 He detectado el uso de términos similares en otras escuelas normales del país: “profesor-alumno”, “estudiante-profesor” y “maestro adjunto”

dos lógicas de trabajo que no siempre coinciden y de intereses distintos y divergentes respecto de su lugar y responsabilidad en la escuela.

En medio de la paradoja, los estudiantes de magisterio aprenden a hacer alianzas, acuerdos tácitos o abiertos, concesiones y nuevas reglas de juego para definir su lugar y reinventar su papel en el marco de situaciones específicas; es decir la dualidad y posible ambigüedad de su función, presente en las relaciones de tutoría, no necesariamente debilita su actuación y capacidad de decisión en asuntos que conciernen al propósito de su estancia en la escuela. El análisis de las negociaciones implicadas en *Momentos de confrontación*, *Momentos de acomodación* y *Momentos de redefinición* de situaciones escolares, que presento en este apartado, muestra cómo los estudiantes asumen, afrontan, usan y resuelven esa dualidad y, en ese movimiento, intervienen e influyen la dinámica escolar.

Momentos de confrontación

En estos momentos se manifiesta la subyacente pugna de intereses asociada al sentido de las prácticas de enseñanza. Las relaciones de tutoría, entonces, expresan complejas negociaciones donde alianzas estratégicas, medidas de presión y acuerdos parciales entre los sujetos implicados, muestran el lado oculto de los asuntos en juego. Los estudiantes, en el núcleo de la querrela, participan en el choque de intereses usando su relativa cuota de poder.

El evento denominado *Una cuestión de prestigio*, en la historia de Juan, ilustra de manera significativa un momento de confrontación. En apariencia, el asunto en debate era la culminación y fecha de entrega (mayo o noviembre) del documento recepcional del estudiante; pero otros motivos de fondo eran la causa de la fricción. De manera implícita, la discusión incluía la defensa a ultranza del trabajo de tutoría y del prestigio de la escuela de prácticas, de parte de Manuela; y el resguardo del status académico y los criterios de calidad de su labor docente, de parte de Montserrat.

La maestra Manuela fincaba su valía como tutora en los logros académicos de los estudiantes de magisterio que recibía en su aula. El documento recepcional era un “espejo” del trabajo de Juan en el aula; y retrasar su entrega podría entenderse como pobre desempeño del aprendiz y negligencia en su función de tutoría. Además, el rezago del estudiante lastimaría irremediablemente el prestigio de la escuela que, celosamente cuidado, abarcaba el buen desempeño de los aprendices albergados en ella.

La maestra Montserrat, por su parte, sabía que su labor como asesora iba a ser valorada, fundamentalmente, por la calidad de los documentos de sus alumnos. No podía permitir que el de Juan saliera a la luz hasta no cumplir con los parámetros mínimos. De hacerlo así, su imagen profesional se pondría en riesgo, sobre todo porque recién se había incorporado a la planta docente de la escuela normal y su trabajo era socialmente “vigilado”.

Los motivos de fondo en la controversia no eran explícitos; sin embargo, en el curso de la negociación fue posible advertir su silenciosa presencia. Recordemos que los argumentos de Montserrat para que Juan entregara el documento en noviembre fueron contundentes y convencieron al estudiante; el abierto rechazo de Manuela y su alianza con la maestra Tania -subdirectora de la escuela primaria- mostraron la fuerza de una postura contraria; las acciones beligerantes que emprendió Tania tuvieron el propósito de respaldar una petición: “¡Queremos que el documento de Juan se reciba en mayo!”; y el irónico desafío que lanzó Montse trató de detener, sin conseguirlo, una iniciativa de apoyo para el estudiante que, desde su punto de vista, no aseguraba los mínimos aceptables del trabajo.

El evento fue un camino pedregoso para Juan. Primero estableció un acuerdo parcial con la maestra Montserrat, para el que parecía no haber algún inconveniente. Luego, enfrentó el desacuerdo y el enfado de la maestra Manuela por una decisión que consideraba inadecuada y de la

que fue excluida. Después tuvo que argumentar y tratar de convencer a la maestra Tania de la necesidad que tenía de mayor tiempo para terminar el trabajo; defendió en vano el acuerdo que tenía con Montserrat; asumió su responsabilidad en el atraso del trabajo y trató de impedir, sin resultado, la incursión de las maestras a la escuela normal. Acompañó la incursión de manera silenciosa y fue testigo de la firme determinación de las maestras para que él concluyera y entregara el documento al final de la prórroga.

También intentó diluir el enojo de Montserrat ante el empuje de las maestras en la escuela primaria; escuchó cabizbajo reclamos y argumentos de la asesora y se deslindó de las decisiones que había tomado su tutora. Después hizo una alianza con Tania y Manuela para terminar el documento, contraviniendo las normas respectivas y pasando por alto las recomendaciones de Montserrat; aceptó el respaldo y apoyo de la maestra Tania, así como la ayuda de algunos de sus compañeros, para integrar la versión final; y se ausentó indebidamente de la escuela asumiendo el riesgo de que la asesora invalidara el periodo de práctica.

La confrontación tuvo su punto de culminación cuando la maestra Montserrat anota en la libreta de asistencia, donde Juan había registrado su entrada aún sin encontrarse en el aula, un sutil reclamo por la complicidad de las maestras con la ausencia indebida del estudiante. No obstante, a pesar de haberse percatado de la irregularidad, ésta no tuvo repercusión en el expediente de Juan. La asesora prefirió dirimir el conflicto con delicadeza, sin intervenir más en el curso de los acontecimientos. Con esa acción, la asesora validó tácitamente el relativo poder de las tutoras y la fuerza de sus intereses.

¿Qué significó esta experiencia para Juan? Él llamó a este episodio de su práctica “el mitote”, que en México significa una controversia de dimensiones exageradas para el asunto en cuestión, cargada además

de rumores y malos entendidos que lejos de aliviar, complican su resolución.¹⁰⁷

Dos días de tensas conversaciones, acciones beligerantes y decisiones fuera de la norma, muestran al estudiante una faceta de las relaciones de tutoría que rebasa la lógica del asunto en juego, relacionado en este caso con un producto académico. La dimensión desconocida, por lo menos para él, supone expectativas, intereses y criterios encontrados acerca de su desempeño durante el periodo de práctica, que afecta directamente el prestigio profesional de las maestras.

En estos momentos de confrontación los estudiantes de magisterio están en el ojo del huracán. Tienen que hacer y deshacer acuerdos, aceptar alianzas provisionales, asumir responsabilidades, definir su postura en la escuela de práctica y enfrentar riesgos para salir airoso de la disputa. Entre dos fuegos, los aprendices también defienden sus propios intereses y, a tientas y con desconcierto, se mueven e intervienen en la micropolítica de la escuela.

Momentos de acomodación

En el trayecto de práctica, estos momentos suelen presentarse enlazados a otros de apertura o de redefinición de situaciones escolares, conformando un *continuum* de experiencias diferenciadas y contradictorias donde los aprendices tienen una participación activa. Cierta acomodación, en un momento dado, permite navegar con riesgos mínimos por los agrestes mares institucionales (Contreras, 1987); pero lejos de ser una actitud complaciente frente a las formas de hacer establecidas en la escuela, esta acomodación supone cuestionamiento y malestar de los aprendices. En el contexto del estudio, la conformidad de los estudiantes siempre conllevó el germen de una acción contestataria al orden imperante.

107 Miguel Ruiz (1998) señala que la palabra "mitote" corresponde al vocabulario tolteca y alude al caos de miles de voces distintas que, al mismo tiempo, intentan tener supremacía en la mente de un individuo.

Una tensión permanente subyace en los momentos de acomodación. El ajuste a la dinámica escolar no es estático y definitivo; responde muchas veces a presiones que los futuros maestros, en su calidad de aprendices del aula, asumen como restricciones impuestas a su actuación -de parte de tutoras y asesoras- que están obligados a acatar pero no necesariamente consideran acertadas. En este sentido, las relaciones de tutoría pueden legitimar aspectos de la cultura docente que tienden a mantener la inercia escolar promoviendo la pasividad de los aprendices (Pérez Gómez, 1996).

En la historia de Aldo, un largo momento de acomodación precede a su decisión de actuar para “sacar adelante” a los niños y niñas “repetidores”, condicionado por varias situaciones. En el aula las actividades de “reforzamiento” no daban resultado, la atención especial que él proporcionaba a los niños no rendía frutos, las estrategias para la disciplina en el grupo no funcionaban, el rechazo de la maestra Rosa hacia los alumnos crecía, la maestra Laura no apoyaba su propuesta de trabajar aparte con los niños y a nadie parecía importar el destino infantil ya escriturado. Es decir, se trataba de una situación que no ofrecía salida y él se veía solo en medio de una batalla perdida de antemano.

La precaria situación en el aula, la relación estrecha con los alumnos y un sentido ético del trabajo docente, llevó al estudiante a buscar una alternativa, conquistar un espacio para la acción propia y poner en cuestión las creencias arraigadas que sostienen la cultura de la repetición; no obstante, antes de estas acciones beligerantes, lo embargó la apatía docente que suele aparejar los intentos fallidos para mejorar la enseñanza. Parecía haber asumido un papel pasivo.

La intervención de la maestra Laura, asesora de la escuela normal, fue determinante en esta actitud. Al detener la iniciativa de Aldo para trabajar con los niños “repetidores”, planteada cuando él se dio cuenta que María -suplente de Rosa- no era maestra de educación primaria y trataba con violencia a los niños, alentó la aceptación pasiva de la situación. La indicación de esperar fue traumática para él, no sólo por lo que significaba

para el grupo de alumnos, sino por la desconfianza que mostraba hacia su acción docente en el aula:

Espérate ¡A ver qué pasa cuando llegue la maestra Rosa!
Tú estás ahí para practicar, tienes que aprender de las maestras, observarlas ¿Qué pasaría si tú no estuvieras en la escuela?

Las emociones ocultas que acompañan la inacción bien pueden llevar a una redefinición. El desánimo, la tristeza y la apatía rondaron a Aldo durante el periodo del dejar pasar; pero también el enojo, la vergüenza y la profunda insatisfacción que deja la responsabilidad no cumplida. En medio de esta efervescencia emocional, el aprendiz encontró la rebeldía necesaria para buscar por sí mismo una alternativa para impedir la repetición y actuó en consecuencia.

En la historia vemos cómo Aldo derrumba una profecía docente que condenaba a un grupo de niños y niñas a un destino inexorable. Conjurar el vaticinio no fue fácil para el estudiante. Como ya mostré, él tuvo que abrir una hendidura en la cerrada trama de concepciones, creencias y prácticas docentes que mantenían vivo el “fantasma” de la repetición; pero el esfuerzo no fue vano, con tiempo y arduas negociaciones, logró reorientar una situación que parecía inamovible.

Momentos de redefinición

Estos momentos son cruciales en la experiencia práctica de los estudiantes de magisterio, porque en su papel de aprendices logran introducir una impronta de cambio en la escuela y afirmar una postura crítica frente a ciertas situaciones escolares. Como otros momentos, éstos también implican cuestionamientos, búsquedas, decisiones, enfrentamientos y alianzas para hacer valer criterios e intereses propios; pero en este caso, la acción de los estudiantes trastoca la continuidad de prácticas y actitudes docentes que perviven gracias a usos y costumbres, al margen del análisis de sus consecuencias en el aprendizaje infantil. La redefinición, en este sentido, es un aporte de los estudiantes a la transformación cotidiana de la cultura escolar.

Los momentos de redefinición, como lo de apertura, son producto de largos procesos de negociación donde los estudiantes, paulatinamente, reconocen y usan su relativo poder para llevar adelante propuestas e innovaciones. Necesitan tiempo, situaciones límite y confianza en su propio criterio para emprender el replanteamiento y la revisión de situaciones escolares que, desde su óptica, no tienen razón de ser. Más allá de la inmediatez de las acciones y sus resultados concretos, logran influir de manera imperceptible pero significativa en los modos habituales de hacer docencia y entender la profesión.

En la historia de Aldo, una *redefinición estratégica* -para usar el término empleado por Colin Lacey (1977)- neutraliza la fuerza de una profecía que, anclada en la cultura de la reprobación, mantenía la decisión de la maestra Rosa de volver a reprobado a los niños “repetidores”, a pesar de los logros alcanzados en la alfabetización.

El desafío de Aldo, como vemos, siguió un camino sinuoso donde emprendió diversas acciones. Desde tratar de convencer a la tutora de la inviabilidad de la reprobación, hasta buscar una fuerte alianza con Alma para revertir la decisión; desde comprometer al director de la escuela en la promoción de los niños, hasta promover el reconocimiento público al esfuerzo y aprendizaje de sus alumnos.

El estudiante construyó la estrategia sobre la marcha, midiendo los pasos y calculando las reacciones frente a su intervención. Sabía que la intromisión de Alma sería determinante para cambiar la dura decisión de Rosa; que no podría conseguir su cometido solo y necesitaba el respaldo profesional de la maestra; y que el acuerdo explícito con el director era requisito indispensable para lograr la promoción de los niños. Es decir, la redefinición implicó sopesar una y otra vez las aristas de la situación, un proceso reflexivo orientado a modificar una decisión tomada por la maestra titular del aula, en modo alguno irreversible. Evitar el enfrentamiento directo con la tutora, buscar alianzas y aceptar la valoración de los aprendizajes de los niños, fueron las claves para conjurar la fatalidad de aquella frase profética sobre el destino de sus alumnos.

La redefinición alcanzó otras situaciones. La práctica de Aldo tuvo resonancias en la dinámica de la escuela, aún cuando él ya había partido. Recordemos que un año después, la maestra Rosa solicitó un grupo de primer grado conformado sólo con niños repetidores; aplicó la metodología especial, solicitó la asesoría de Alma y se hizo el propósito de corregir, de alguna forma, las actitudes equivocadas que había tenido en el pasado. La maestra quería una oportunidad para cambiar su forma de enseñanza y de trato hacia los niños.

Rosa expresó en su discurso que cuidar la autoestima de los niños repetidores era parte del trabajo de un maestro y, como Aldo lo había manifestado tantas veces, reconocía la responsabilidad de los mentores en el problema de la repetición:

Los niños reprueban por las actitudes personales de los maestros, cuando vemos que algunos no pueden los vamos dejando y acaban rezagados...

Y más aún, en franco contraste con aquella profecía que había lanzado en tiempos de Aldo, ahora pensaba que los niños no merecían la reprobación y que, de ser así, lo que realmente se ponía en tela de juicio era su propio trabajo y competencia profesionales. La maestra asumió el compromiso de no reprobar nunca más a quienes fueran sus alumnos:

Yo me juré y perjuré jamás tener alumnos reprobados. No. No. No. ¡Es que el niño no lo merece!

Si bien Rosa no volvió a ser tutora de estudiantes normalistas, por lo menos en los dos años más que permaneció en la escuela Benito Juárez, guardó la experiencia con Aldo y los niños repetidores como una gran lección para cambiar.

El momento de redefinición, sin embargo, también tuvo límites. La negociación de Alma y Aldo no alcanzó para que todos los niños y niñas que trabajaron con él en la bodega, culminaran la educación primaria; ni tuvo la fuerza suficiente para asegurar la estabilidad de los maestros

que atenderían a los niños en años posteriores; ni mucho menos para desterrar el fantasma de la repetición de las aulas y los primeros grados. La impronta de cambio, en todo caso, quedó en el repertorio de experiencias de quienes recorrieron con Aldo el complicado laberinto para evitar la reprobación en los primeros años de la escolaridad.

La confrontación, la acomodación y la redefinición representan diversos momentos en las relaciones de tutoría, donde los estudiantes de magisterio afirman su lugar en la escuela y toman postura respecto a asuntos que comprometen su presencia y desempeño en las aulas. Tal afirmación implica el despliegue de procesos de negociación que ponen en evidencia expectativas e intereses encontrados sobre su papel como aprendices y, consecuentemente, sobre los alcances y límites de su actuación en el terreno de trabajo; de tal forma, el trayecto de práctica conlleva tensiones y conflictos relativos a la dualidad de su papel.

En los casos analizados, los estudiantes ciertamente afrontan esa dualidad de funciones, de exigencias y de actividades con estrategias de supervivencia y una buena dosis de angustia. Ser simultáneamente alumno y profesor, implica moverse en dos pequeños mundos -escuela normal y escuela primaria- con criterios, orientaciones y necesidades distintas, que tienen que aprender a manejar para superar con éxito el último tramo de la carrera. Pero esta dualidad, que a veces deriva en una confusión de su papel, no conlleva necesariamente debilidad y dependencia de las tutoras, como puede ser en otros contextos; incluso en momentos de conformidad, cuando los estudiantes aguardan, se acomodan a la inercia y aceptan prescripciones sobre su desempeño en el aula, germina silente el grano de la rebeldía, la insatisfacción y la búsqueda de alternativa.

El lugar que los aprendices logran ocupar y definir en la escuela también se advierte en las resonancias que deja su práctica. A veces, ese eco se encuentra en sutiles cambios de las prácticas de enseñanza predominantes, o de concepciones sobre la docencia y el papel del maestro que provienen de su discurso y actuación; y otras, la resonancia

es gradualmente silenciada por la fuerza de una dinámica institucional que no reconoce y menos protege el aporte de los aprendices a la cultura escolar.

La apropiación de la cultura escolar implica para los aprendices de maestro afrontar, compartir y dirimir diversos dilemas relacionados, en última instancia, con el significado de ser maestro y los fines de la enseñanza. El análisis de los distintos momentos de la práctica revela que en el terreno de trabajo los estudiantes se encuentran frente a situaciones límite que suponen una disyuntiva en su perspectiva y actuación, que no puede resolverse con la sola aplicación de principios pedagógicos. Se bastara con esto, como dice Philippe Perrenoud (2004: 53), no habría dilema alguno.

Algunas encrucijadas que demandan elecciones y acciones consecuentes tienen que ver con la resolución de severos problemas familiares de las niñas y los niños o el resguardo de su intimidad ¿Dónde están los límites del trabajo docente?; con el seguimiento de prescripciones y normas escolares ¿Qué hendiduras abrir en la escuela?; con la búsqueda de alternativas para atender conflictos en el aula ¿Qué hacer frente al no aprendizaje?; con el requerimiento de autonomía en la clase y la demanda de apoyo y orientación ¿Cómo conjugar ambas necesidades?; con la dualidad de papeles en la práctica y la ficción de su articulación ¿Qué postura tomar como aprendiz de maestro?

Los dilemas emergen en situaciones concretas de la vida de la escuela y suponen discernimiento, reflexión y toma de decisiones para los estudiantes, que no sólo remiten a nociones pedagógicas, sino a los valores y criterios relacionados con ser docente. Es decir, si bien están anclados en contextos escolares específicos y en el trajinar del día a día, los dilemas conllevan un componente valorativo que, aún no explícito, no es periférico en el aprendizaje del oficio. La docencia, como todo trabajo que implica relaciones con seres humanos, contiene una dimensión ética que se manifiesta de manera concreta y simbólica en los actos sociales cotidianos (Tardif, 2004:107).

6. LA RECREACIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR

Hallazgos y horizontes

La vida no es un ensayo, aunque tratemos muchas cosas; no es un cuento, aunque inventemos muchas cosas; no es un poema, aunque soñemos muchas cosas. El ensayo del cuento del poema de la vida es un movimiento perpetuo; eso es, un movimiento perpetuo.

Augusto Monterroso

Cerrar una investigación es un asunto complicado; no sólo porque queda la sensación de apenas haber tocado la punta del iceberg que representa el tema de interés, sino porque una misma, como persona, obligada a hacer una especie de balance de todo lo que puso en juego durante el camino recorrido, se resiste a soltar y dejar ir un pedazo de vida, un trabajo largamente amasado, quizá un sueño inconcluso. Pero el movimiento perpetuo de la vida, por fortuna, exige ciertas formas de clausura para poder continuar la marcha, aventurarse y seguir creciendo.

Recuerdo una contundente frase de Clifford Geertz (1987:39): “El análisis cultural es intrínsecamente incompleto”; peor aún -dice-, cuanto más profundamente se le realiza menos completo es. Y me hace mucho sentido a la hora del recuento de las búsquedas y los hallazgos de investigación, de las reflexiones que ésta generó y de los interrogantes que dejó abiertos como nuevos enigmas que invitan y proponen. Así que, aceptando la incompletud inherente a todo análisis etnográfico, expongo, a manera de cierre provisional, los principales significados del proceso de apropiación de la cultura escolar que a mi entender reveló el estudio; y trato de mostrar su contribución al conocimiento del campo relacionado con la formación de profesores y profesoras para la educación básica. Juzgar el aporte educativo de este trabajo, a fin de cuentas, será atribución de los y las estudiantes de magisterio, así como de las maestras y maestros que orientan y alimentan su experiencia docente en las aulas.

Fuerzas y condiciones

Cuando me pregunté cómo se apropian los estudiantes de magisterio de la cultura escolar, partía de tres supuestos básicos. En primer lugar, entendía que la institución escolar es una construcción social e histórica, conformada por procesos diversos y contradictorios; la reproducción de la cultura escolar efectivamente es uno de ellos -el más estudiado por cierto-, pero existen otros procesos que conocemos poco y ameritan ser explorados para comprender mejor el trayecto de convertirse en profesor, como es el caso del proceso de apropiación de los significados del oficio de enseñar. En segundo, reconocía la relación activa y dialéctica de los sujetos con la institución escolar; de tal forma que intuía múltiples respuestas de éstos frente a las normas, orientaciones y dispositivos institucionales, más allá de la adaptación o la resistencia. Los sujetos -me decía-, en calidad de hacedores de la escuela conforman, reinterpretan, crean y recrean la cultura escolar y sus significados compartidos; y aún aquellos que a veces tienen una presencia difusa o eventual en el ámbito escolar -como los padres de familia- contribuyen en la continuidad y el cambio de los fundamentos sociales de la escolaridad.¹⁰⁸

Suponía por tanto que los aprendices de maestro, sujetos particulares, tenían un margen de posibilidad para repensar y hacer la escuela, para abrir resquicios en la dinámica -o la inercia- escolar establecida y para trastocar esquemas o disposiciones institucionales. Es decir, en tercer término consideraba que los estudiantes de magisterio, durante las prácticas, jugaban un papel más complejo que el de ser actores pasivos, sometidos por los tutores y tutoras y sobredeterminados por la burocracia escolar.

La pregunta y los supuestos con los que inicié la investigación, anunciaban una perspectiva que ponía en cuestión la visión predominante de la

108 Este supuesto proviene de los hallazgos de una investigación etnográfica previa, donde mostré que los padres y madres de familia de zonas marginadas tienen una presencia en el aula mediante el trabajo que aportan cotidianamente -junto con los docentes- para apoyar el quehacer escolar de los niños y niñas; así entran e influyen en la dinámica de la escuela y contribuyen a su mantenimiento y transformación. Estas cuestiones, por lo general, han sido negadas por perspectivas que ven a estos progenitores como conglomerado ajeno a la escuela, sin interés por la educación de sus hijos, excluidos y supeditados por el poder de los maestros (Galván, 1998).

socialización mecánica de los estudiantes en los ámbitos escolares; y me llevaron a la búsqueda de referentes teóricos y empíricos que permitieran mirar y analizar la complejidad de las prácticas de enseñanza y poner de manifiesto la diversidad, la disparidad, la confrontación de perspectivas implicadas en el acceso y manejo de la cultura escolar. En el umbral de la profesión docente, los aprendices de maestro incursionan en el terreno escolar con propuestas e intenciones, con nociones y razones, con intereses y motivos que representan las “verdades previas” (Contreras, 2006) a partir de las cuales se apropian selectiva y creativamente de la cultura escolar.

El estudio reveló que durante las prácticas, los aprendices de maestro establecen una relación particular con el trabajo docente en la que despliegan experiencias, concepciones y ciertos saberes relacionados con el oficio de enseñar, adquiridos en distintos ámbitos -familiares, escolares, laborales- donde ha trascurrido su vida y su actividad. De esta manera, la apropiación de la cultura escolar pasa por el tamiz personal de referentes y valores que los estudiantes tienen sobre la profesión, por las ideas propias que han elaborado sobre el acto de educar y ser maestro, y por la urdimbre de relaciones que han tejido con otros sujetos en el contexto específico de cada escuela. Es decir, el análisis puso de manifiesto que lejos de promover la homogeneidad de la cultura escolar, el proceso de apropiación integra y expresa la diversidad de significados que los sujetos elaboran respecto de la vida en la escuela y su quehacer en ella.

Reveló también que distintas fuerzas y condiciones median la apropiación cultural y, más allá de la adaptación o la acomodación a las cosas establecidas, llevan a los estudiantes de magisterio a buscar alternativas, replantear esquemas de acción y conquistar autonomía docente. De naturaleza distinta a los factores que determinan la socialización,¹⁰⁹ estas fuerzas nutren el

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

quehacer docente de los aprendices con un afán de cambio, tal como se advierte en la reconstrucción analítica de las historias de práctica de Aldo y de Juan. En todo caso, estas fuerzas articulan diversos aspectos de los “pequeños mundos” que conforman el ámbito cotidiano de los estudiantes y, como diría Ágnes Heller (1987), permiten apropiarse de *modo necesario y posible* de la cultura escolar y su innegable movimiento. Destacan entre ellas las siguientes:

- a) Un *fondo de saber* adquirido en experiencias relacionadas con el trabajo docente, anteriores al ingreso a la escuela normal, donde los estudiantes tienen oportunidad de probar una relativa autonomía, aún con dudas y tensión. Estas experiencias corresponden a su participación como coordinadores, instructores o moderadores en proyectos educativos (como cuando Aldo participó en un programa de alfabetización de adultos), o a su temprana incursión en el manejo de grupos infantiles (como cuando Juan dirigió un equipo de deporte) que, de alguna forma, dejan en ellos una huella de seguridad para tomar iniciativas y un acervo de saberes, que aún incipiente, los aproxima a la complejidad de la relación con los niños y niñas en situación escolar. Recursos importantes que cobran vigencia durante las prácticas, cuando ese saber se pone en juego y se actualiza en la toma de decisiones docentes y en planteamientos de trabajo que siguen vías distintas a las establecidas.

La categoría de *fondo de saber* ha sido utilizada en otros estudios (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997), para definir el conocimiento que los estudiantes de magisterio han adquirido sobre la escuela y el trabajo docente a través del largo recorrido socializante por las aulas, en su papel de alumnos; un conocimiento que por estar basado en la observación mecánica del quehacer de quienes fueron sus maestros y maestras, fomenta la imitación y lleva a los futuros maestros a reproducir modelos de enseñanza y rutinas escolares. En este trabajo, disiento de esta perspectiva del saber acumulado sobre la docencia porque, además de reducida, no deja mirar, ni conceptual ni empíricamente, la acción independiente y los intentos de cambio de los aprendices.

La indagación sobre cómo llegaron Aldo y Juan a la profesión, me permite afirmar que ese fondo también está constituido de *saberes experienciales*¹¹⁰ generados y adquiridos en situaciones concretas asociadas a la docencia, que exigieron habilidad personal, improvisación y capacidad para afrontar los riegos de decisiones transitorias y variables (Tardif, 2004). Es decir, el bagaje previo de los estudiantes incluye un saber hacer personal que, en medio de las dificultades del aula, proporciona certidumbre para actuar con relativa autonomía. De esta manera, la apropiación de la cultura escolar constituye un acto creativo que conlleva la experiencia y el aporte individual de los estudiantes de magisterio.

- b) Una concepción de la docencia cercana a la noción de *solicitud pedagógica* de Max van Manen (1998: 63-78); es decir, como acción intencionada que coloca al docente en disponibilidad para ayudar a las niñas y los niños a crecer, enfrentar desafíos, salir al mundo y correr riesgos; lo vuelve sensible hacia los problemas, circunstancias e historias personales de los alumnos; y le hace tener conciencia de las necesidades emocionales infantiles, tales como la confianza en sí mismos, la seguridad y la autoestima. En el caso de Aldo y Juan, su visión de la docencia como trabajo centrado fundamentalmente en la relación y el conocimiento de los niños y las niñas, estuvo siempre en la base de sus reflexiones críticas sobre situaciones de exclusión en el aula y fomentó su compromiso de llevar adelante a los alumnos y alumnas, rebasando incluso límites impuestos por la normatividad, la intervención tajante de las tutoras o asesoras y la más imperceptible, pero no menos poderosa, trama cultural de prácticas y orientaciones escolares sedimentadas.

El planteamiento de Nieves Blanco (2006:180-183) respecto a la relación con los alumnos y alumnas como *eje nuclear* de la educación,

110 De acuerdo con Maurice Tardif (2004:37) los saberes experienciales no provienen de las instituciones formadoras ni de los currículos; se adquieren en el ámbito de la práctica de la profesión. Tampoco están sistematizados en doctrinas o teorías; son prácticos y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones. De ahí que reconozca a estos saberes como cultura docente en acción.

aporta un ingrediente importante para comprender el sentido de esta fuerza. De acuerdo con la autora, la acción autónoma de los docentes entraña un vínculo imprescindible con la singularidad y subjetividad de cada niña y niño del grupo; y sugiere acoger esa dependencia como un acto de responsabilidad amorosa que abre a la libertad, reconoce al otro, a la otra, y da sentido al obrar humano. En efecto, el contacto cercano con los niños y las niñas, así como el conocimiento paulatino de su trayectoria escolar y de sus problemas personales, hicieron aflorar en nuestros estudiantes de magisterio una disposición casi incondicional para apoyar el aprendizaje y el bienestar infantil, de tal manera que las acciones emprendidas por ellos para trastocar aspectos anquilosados de la dinámica escolar se sustentaron en la relación y la cercanía afectiva que tenían con algunos alumnos y alumnas del grupo.

- c) Una inclinación vital identificada como *vocación para la docencia*, entendida desde el pensamiento de María Zambrano (2007) como una voz, una llamada, un sentimiento que impulsa la voluntad y la acción. En el caso de nuestros estudiantes, esta vocación fue labrada en gran parte en el seno familiar, en la relación diaria con sus progenitores maestros. El padre de Aldo y la madre de Juan, representaron una voz emocional profunda, enraizada en la experiencia vital de ambos, que proclamaba entrega y dedicación en condiciones adversas, pasión por el aprendizaje de los niños y las niñas y certidumbre sobre el valor social que tiene la profesión docente. “Un maestro que ponga el corazón”, dijo Aldo, es uno de los pilares del aprendizaje infantil -además del clima de respeto en el aula y un método pedagógico apropiado-; y ciertamente puso cabeza y corazón para enfrentar el “fantasma” de la reprobación y encontrar un cauce de solución a una situación escolar que parecía no tener retorno.

Advierto que la docencia y la apropiación de sus significados conllevan un componente emocional que impulsa a los estudiantes a enfrentar los desafíos del aula, a reaccionar con enojo, tristeza o vergüenza frente a situaciones que consideran tratadas con ligereza o irresponsabilidad; a buscar, finalmente, con coraje y audacia, el sentido de su ser y hacer

docente. Al respecto, Sonia Nieto (2006:93-106) encontró que el enojo profundo es una emoción motivadora para muchos docente; los mantiene en marcha y los hace reaccionar contra la complacencia. Es la otra cara de la esperanza -dice- pero, en vez de ser negativo, el enfado proporciona vigor para luchar contra la burocracia, la arbitrariedad y las injusticias en la escuela.

Christopher Day (2006:28-29), por su parte, al reconocer la dimensión emocional de la docencia, afirma que la pasión por enseñar se relaciona con el entusiasmo, la preocupación, el compromiso y la esperanza, sentimientos que justamente rompen con la 'conformidad pasiva' o el 'desinterés activo'. Y se refiere a la vocación para la enseñanza como una característica clave del docente que educa –y no sólo instruye-, tiene pensamiento crítico y demuestra amor por los niños y niñas; una energía poderosa que lleva al compromiso profesional sostenido (Day, 2006:32-37).

En este estudio sobre la apropiación de la cultura escolar por los estudiantes de magisterio, la fuerza de la vocación se manifestó en la convicción de la responsabilidad que ellos tenían en el aula, aún como maestros en ciernes; en las búsquedas y acciones que emprendieron para apoyar a sus alumnos y en el coraje que mostraron para asumir las consecuencias de sus actos inéditos, algunos sin precedente en la escuela de prácticas. Ciertamente, la vocación -sin el cariz místico que le impuso en racionalismo- constituye una fuerza emocional poderosa que sustenta la apropiación responsable y libre de la cultura escolar.

- d) Una *red de relaciones* conformada en torno a las prácticas de enseñanza donde se teje una diversidad de intereses, concepciones y expectativas sobre el lugar, el papel y el margen de acción de los aprendices de maestro en el aula. Los intercambios así constituidos no son neutros sino que implican juegos de poder, conflictos y negociaciones donde los sujetos tratan de afirmar su postura, hacer valer sus intereses y llevar adelante sus iniciativas respecto al propósito de las prácticas. Los estudiantes de magisterio, al participar de estos intercambios, van

ganando espacios de decisión y de acción para construir y reconstruir los significados de la profesión; desde su particularidad como sujetos asumen, cuestionan, aceptan, desechan o replantean prácticas, concepciones y actitudes docentes de carácter predominante y así recrean la cultura escolar dada.¹¹¹

Ciertamente, los estudiantes no avanzan solos, lo hacen en relación con otras y otros: las tutoras, las asesoras, los niños y las niñas del grupo, los directivos, otros maestros y maestras de la escuela básica o de la escuela normal; es decir, la relativa autonomía que logran conquistar y ejercer no es un logro aislado, sino que se dirime y resuelve en el encuentro siempre confrontador, conflictivo sin duda, con otros sujetos y con el mundo escolar. De este modo, la *autonomía* de los aprendices puede entenderse como una experiencia que se vive asumiendo riesgos, una relación con el mundo escolar desde su ser singular y diferente, y una manera de estar en ese mundo y repensarlo (Contreras, 2005).

El estudio pone de manifiesto que las relaciones de tutoría, sustento del proceso de apropiación que involucra a los maestros noveles, no están predeterminadas y su desarrollo rebasa los lineamientos formales; estas relaciones se construyen cotidianamente en diferentes momentos y con distintos sentidos, dando lugar a amplios intervalos de largo recorrido, donde maestros, maestras y aprendices se relacionan de manera diversificada y contradictoria con el trabajo docente. Tal como ha dicho Ángel Pérez Gómez (1998:162-166), la relación de los maestros -y de los estudiantes de magisterio- con la cultura docente constituye un “espacio delicado de confrontación dialéctica” donde existe un margen de libertad para expresar la autonomía, la resistencia y la discrepancia.

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

El análisis de distintos *Momentos* en las relaciones de tutoría -públicos y privados, de apertura, frustración, soledad, confrontación, acomodación y redefinición- que propongo en este estudio, remite a la diversidad de experiencias, complejas y divergentes, que viven los estudiantes en los contextos escolares. Todos y cada uno de estos momentos representan ámbitos de formación docente donde ellos se relacionan con el oficio de enseñar, enfrentan condiciones y presiones institucionales y abren -con esfuerzo, negociación, incertidumbre y riesgo- tiempo y espacio para la acción propia. Así coincido con la noción de *autonomía del profesorado* desarrollada por José Contreras (2005, 2006), donde actuar en primera persona supone reconocer que las relaciones educativas no están predeterminadas y la enseñanza no es un acto a priori. La docencia es entonces un proceso abierto a lo que todavía no es y a lo que puede ser de otra manera; y los maestros y maestras son capaces de reconocer su singularidad, hacer visible su presencia y como personas concretas que son manifestar sus intereses específicos.¹¹²

- e) Un *bagaje de concepciones y tendencias subyacentes* sobre la enseñanza, la función de tutoría y las posibilidades -o límites- de actuación de los aprendices, conformado y difundido en la escuela normal. Me refiero a diversas nociones que provienen de los usos y costumbres, aparentemente inocuos, para orientar las estancias en la escuela; de los criterios y prioridades que gobiernan la organización de las prácticas y de las formas de trabajo relacionadas con la asesoría que reciben los estudiantes en el aula. Como señala Marilyn Cochran-Smith (1999), estas nociones, aún ocultas e inconexas, están entre las influencias informales más poderosas de la formación inicial de los

112 La noción de autonomía del profesorado que desarrolla José Contreras (2005) tiene sus raíces en el *Pensamiento de la diferencia sexual*, movimiento filosófico y de práctica política de las mujeres que propone, entre muchas otras cosas, la transformación del mundo de la escuela a través de la transformación de nuestras relaciones con él, rompiendo la dependencia mental y simbólica con el orden institucional, establecido desde una estructura patriarcal. El autor reconoce en especial los aportes de Luisa Muraro (1994), Anna María Piussi (1999) y Nuria Pérez de Lara (2001),

futuros docentes, porque, al margen de los planteamientos curriculares y las normas académicas, orientan una determinada concepción de la práctica docente, de sus alcances y propósitos, e influyen en la perspectiva y las respuestas -ordinarias, inéditas, recurrentes o creativas- que los estudiantes dan a los problemas o exigencias de la vida escolar.

En efecto, la intervención concreta de las asesoras y asesores de prácticas conlleva mensajes implícitos acerca de las posibilidades que tienen los aprendices de influir en la dinámica escolar, de la validez de sus iniciativas docentes y de su competencia para superar los desafíos en el aula. Como se muestra en este estudio, cuando esos mensajes resaltan carencias, limitaciones o debilidades de los estudiantes, se fomenta en ellos la inseguridad y el desaliento y, en consecuencia, se favorece su acomodación y pasividad; es decir, cuando se desconfía de su capacidad e iniciativa se antepone un dique a su potencial margen de decisión y acción en el aula.

De esta forma, admito que el proceso de apropiación de la cultura escolar contiene fuerzas que van en contra de la relación autónoma de los estudiantes con el trabajo docente, en contra de lo que José Contreras (2007) llama “aperturas prácticas” para personalizar la enseñanza. Pero también advierto que el ajuste o acomodación así constituidos no son definitivos, más bien representan momentos estáticos engarzados a otros de confrontación o de beligerancia. Sí, el trayecto de aprender a ser profesor es complejo, paradójico y contradictorio.

Apropiarse del mundo escolar y de los significados del oficio de enseñar supone, desde la perspectiva de los aprendices de maestro, confrontar y superar ciertas fuerzas adaptadoras que provienen de la institución formadora, atreverse a actuar por cuenta propia y, durante el curso de la práctica, elaborar reflexiones sobre los sucesos del aula, hacerse preguntas y cuestionamientos relativos a su quehacer docente y adquirir saberes específicos para resolver los dilemas del aula. Las decisiones que los aprendices toman en estas circunstancias, y la consecuente

intervención docente, apuntan entonces hacia la experimentación pedagógica, la apertura de resquicios para la acción autónoma y la contribución personal para la transformación de la escuela.

El análisis etnográfico del proceso de apropiación de la cultura escolar, al dar cuenta de la relación dialéctica que los aprendices de maestro establecen con el oficio de enseñar, alcanzó los propósitos académico y político que planteé para el estudio. Respecto al primero, basada en el concepto de *apropiación de la socialidad* de Ágnes Heller (1987), muestro cómo durante la trayectoria de prácticas, los estudiantes aprenden a usar las cosas de la institución -normas, disposiciones, orientaciones, códigos y lenguajes- para conservarse a sí mismos en un ámbito cotidiano que ha sido previamente constituido; así desarrollan su capacidad de adaptación y participan de la relativa continuidad de la escuela. Y también pongo de manifiesto cómo en esa misma cotidianidad, los aprendices generan nuevas categorías -perspectivas, concepciones, modos de hacer y dar sentido a su quehacer- al relacionarse de manera particular con el mundo escolar y así expresan su propio *educar*, su singular modo de objetivar los significados de la profesión. Es decir, como sujetos en constante maduración, los estudiantes conservan y trastocan, mantienen y modifican, usan y recrean, asumen y transforman los aspectos materiales y simbólicos de la cultura escolar y el contexto histórico donde ésta se construye.

Los hallazgos de investigación permiten poner en cuestión una perspectiva predominante de los estudiantes de magisterio como colectivo pasivo y poco implicado con la mejora de la escuela, que viven durante las prácticas un proceso de domesticación (De la Blanca, 2007:456-469); como personajes que, sin capacidad de decisión, se supeditan a la dinámica y se adaptan a la cultura escolar subordinándose y sometiéndose al orden establecido (Jiménez y Perales, 2007, pp. 55-61). Esta perspectiva, además de considerar a los aprendices como “idiotas cognitivos” -para usar las claras y fuertes palabras de Harold Garfinkel (cit. Tardif, 2004:190-191)- determinados por la estructura social o la llamada cultura dominante, deviene un supuesto de precariedad política del papel que ellos, futuros maestros, pueden jugar en la transformación de la escuela. Al oscurecer,

pasar por alto o desconocer, la opción real que tienen los aprendices de revisar, aportar, modificar y contribuir en la hechura permanente de la cultura escolar, se veta conceptualmente su capacidad de decidir y actuar, se niega en los hechos su posibilidad de ser constructores de la escuela y se descalifica -porque no se ve y no se nombra- la iniciativa novedosa, al menos distinta, que pueden y deben cumplir en la institución escolar.

Respecto al cometido político del estudio, me centro en exponer una visión más compleja, más justa y heterogénea, del lugar y el papel de los estudiantes de magisterio en la escuela básica. En última instancia, quiero abonar el “voto de confianza” -expresión de Juan- que ameritan tener quienes eligen, por diversas razones, seguir la profesión de maestro; y validar su margen de decisión y acción en el aula. A nadie escapa el deterioro de la valoración social que ha sufrido el oficio de enseñar en países latinoamericanos, México incluido, y se sabe que el desánimo que embarga a muchos docentes tiene sus raíces más en esta condición social que en las dificultades y exigencias propias del trabajo en el aula. Tanto es así que, frente al muro de precarias condiciones laborales y escaso reconocimiento social, muchos maestros -y aprendices de maestros- asumen como propio este imaginario colectivo de desprestigio referido a la profesión y a los mentores (Vaillant, 2006).¹¹³

Los programas y acciones para formar a futuros maestros y maestras, al partir del potencial transformador que conlleva el desarrollo de las prácticas de enseñanza, pueden favorecer las condiciones para el trabajo autónomo de los aprendices y apuntalar su desarrollo profesional. Reconocer que los maestros en ciernes son capaces de participar y aportar en la construcción de la cultura escolar, implica aceptar que pueden discernir y recrear los significados de la profesión docente;

113 En relación a este planteamiento, llama la atención un comentario de Juan Carlos Tedesco (1997:47-51) a la 45ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, respecto a una paradoja de la profesión docente. En ésta -dice- las personas se forman con teorías que critican la práctica que el profesional debe ejercer y, sin plantear alternativas, se inculca a los aprendices un bajo nivel de responsabilidad por los resultados de su quehacer en el aula y pobres expectativas acerca de la profesión.

entraña también sembrar confianza en sí mismos y un sentido de responsabilidad por los resultados de su trabajo.¹¹⁴

Otras vetas, otras preguntas

Una investigación siempre deja vetas sin explorar; apenas atisbadas, sin embargo, vale la pena sistematizarlas para alentar el perpetuo andar que provoca el interés investigativo. Una veta que, a mi modo ver, es necesario explorar con mayor profundidad, se refiere a los *momentos formativos* que se constituyen en el ámbito de la institución formadora, la escuela normal en este caso, a propósito de las prácticas de enseñanza. En el archivo etnográfico de este estudio quedaron sin analizar varios registros de sesiones de trabajo, entrevistas individuales, encuentros casuales y conversaciones informales entre estudiantes, asesores, asesoras y otros profesores y profesoras, donde se abordaron asuntos y problemáticas relacionadas con la estancia en la escuela primaria. En estos intercambios, más allá de los lineamientos y tópicos curriculares, se manifiestan y circulan concepciones, orientaciones, actitudes y valores respecto a la enseñanza y el ser maestro, maestra, en la escuela pública; que, subyacentes en el discurso académico y el programa formal para las prácticas, representan “mensajes implícitos” que influyen e impactan las ideas sobre la profesión y el quehacer docente de los estudiantes. El escrutinio sistemático de la interacción cotidiana entre estudiantes y formadores, el análisis minucioso de los contenidos de estos intercambios, es necesario para comprender mejor las formas de abordar el trabajo en el aula durante las prácticas.

En esta temática, el planteamiento de Marilyn Cochran-Smith (1999) acerca de la importancia de escudriñar el “verdadero” lenguaje de la enseñanza para poder conocer la visión de la escuela, de la labor docente, del conocimiento válido y de la capacidad -pedagógica y política- que se asigna al profesorado para impulsar procesos de cambio educativo,

114 Andy Hargreaves (1999:275-279) trata el tema de la confianza en los maestros en el marco de la cultura de colaboración en la escuela. Para el autor, la confianza personal de los maestros puede contribuir al compromiso y la eficacia en el aula; es fundamental para reconstruir la educación, siempre que no se caiga en el paternalismo y el localismo.

implícito en las relaciones entre estudiantes y asesoras o asesores de prácticas -en el ámbito de la institución formadora-, se antoja una gran pregunta abierta para iluminar aristas del proceso de apropiación de la cultura escolar que esta investigación apenas alcanzó a tocar.

Otra veta que quiero resaltar concierne a la dimensión emocional que conlleva la docencia y la apropiación de sus significados. Nieves Blanco García, directora de este estudio, orientó mi atención hacia esta parte fundamental de la relación que los estudiantes de magisterio establecieron con los niños y las niñas del grupo escolar y con su quehacer en el aula. Las razones vitales, los motivos, los sentimientos que impregnaron su actuación docente, sobre todo aquella orientada a trastocar o romper con la dinámica anquilosada, cobraron importancia desde la óptica del estudiante en prácticas como “sujeto entero” (Heller, 1987) que, además de conocimientos teóricos y estrategias pedagógicas, pone en juego intuición y emoción, pasión y compromiso para apuntalar el aprendizaje de sus alumnas y alumnos. No obstante, creo que las emociones de los aprendices durante su travesía por el territorio escolar, y las acciones que éstas desencadenan, ameritan una indagación específica, con referentes teóricos pertinentes.

Varios autores insisten en la importancia de reconocer los sentimientos de los docentes al desarrollar su trabajo. Max van Manen (1998) insiste en el tacto y la sensibilidad pedagógicas como componentes indispensables de la práctica reflexiva, así como en el compromiso emocional que conlleva todo *momento pedagógico* propiciado por los maestros; Andy Hargreaves (1999) propone el estudio de lo que sienten los profesores mientras enseñan, de las emociones y deseos que motivan y moderan su trabajo; Maurice Tardif (2004) y Philippe Perrenoud (2004), se refieren a la profesión docente como un oficio que lleva señales de lo humano y, por ello, resaltan la implicación ética de las decisiones que toman los maestros; y Christopher Day (2006) revela al docente apasionado que expresa en el aula una fuerza motivadora que emana de la emoción y gracias a ella demuestra eficacia, compromiso y pensamiento crítico en su labor.

Es decir, existe una plataforma conceptual que bien puede apoyar el estudio de la dimensión emocional de las prácticas de enseñanza y sus implicaciones en la apropiación creativa del mundo escolar; así como ayudar a mirar un aspecto de la actuación de los aprendices de maestro que, con innegables repercusiones en los fines y valores de la enseñanza, recién empezamos a reconocer como objeto de estudio.

Una tercera veta que esta investigación invita a seguir, apunta a continuar con el estudio del proceso de apropiación de la cultura escolar de parte de Aldo y de Juan, ya como maestros con varios años de experiencia. Una aproximación a los saberes docentes que han construido a lo largo de su trayectoria profesional, así como a las razones, nociones y emociones que los sustentan, puede iluminar tendencias y significados de este proceso en la conformación de la identidad docente de profesores principiantes. La historia de su práctica en la escuela, durante su formación inicial, documentadas por este estudio, serían sin duda un referente importante para comprender su forma actual de ser maestros, su educar particular.

Nuevos interrogantes emergen al vislumbrar esta línea de indagación: ¿Cuál es ahora la centralidad del trabajo docente para estos maestros? ¿Continúa siendo la relación con las niñas y niños de su grupo? ¿Qué búsquedas y caminos emprenden para dar sentido a su docencia? ¿Qué dilemas enfrentan en el aula y cómo los resuelven? ¿Qué negociaciones los ocupan y qué intereses los animan? ¿Qué aportes, innovaciones o propuestas enriquecen su práctica docente? ¿Qué significa para ellos ser maestro después de varios años en la escuela pública? En un análisis circular, éstas y otras preguntas generadas por el ingenio investigativo, pueden abonar el estudio de la formación de profesores en el trabajo diario, así como el conocimiento de los procesos sociales que constituyen la escuela cotidiana.

Algunas líneas propositivas

Una preocupación permanente a lo largo de la investigación fue la dimensión propositiva que podría derivarse de los resultados de la misma. Siempre

consideraré la necesidad de traducir los hallazgos que iba arrojando la indagación, en propuestas concretas para nutrir los procesos de formación de profesores y profesoras para la educación básica. De esta manera, durante los años que duró el estudio, elaboré e impartí varios seminarios a los asesores y asesoras de prácticas en distintas escuelas normales de mi país¹¹⁵; y en ellos, además de compartir textos sobre el tema que yo iba “descubriendo”, siempre incluía datos “frescos” sobre las vicisitudes de los aprendices en las aulas y las relaciones de tutoría que se tejían durante las prácticas, más allá de los marcos normativos o los cánones aceptados. Estos seminarios, sustentados en gran parte en la investigación en curso, representan en realidad la parte propositiva de la investigación; de hecho, perfilaron algunas líneas de trabajo -en las instituciones formadoras- que pretendo continuar impulsando para enriquecer la labor de asesoría de las prácticas y la formación creativa y crítica de futuros maestros y maestras. Resumo estas líneas con la intención de mostrar su especificidad:

- a) Línea analítica de los contextos y las condiciones del trabajo docente. Promueve una perspectiva ecológica e histórica de los contextos de escolaridad y el conocimiento sistemático de los problemas de la educación básica. Se parte de una visión de los estudiantes de magisterio como sujetos que participan de la urdimbre contextual y tienen posibilidad de reorientar o modificar su disposición y sus tendencias.
- b) Línea analítica de las relaciones de tutoría y su significado en la formación de los maestros noveles. Advierte la diversidad de facetas, contenidos, momentos y sentidos que estas relaciones constituyen en el ámbito cotidiano escolar; así como su impacto en la apropiación de la cultura escolar. Se pone énfasis en las tensiones y negociaciones que conjugan los sujetos en las prácticas de enseñanza y en la diversidad de sus intereses.

115 Entre los años 2002 y 2007 impartí cuatro seminarios en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana - institución donde laboro- de Xalapa, Veracruz; un seminario en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, de Ciudad de México; uno en la Escuela Normal Urbana Federal del istmo, de Ixtepéc, Oaxaca y uno en la Escuela Normal del Estado, de Hermosillo Sonora.

- c) Línea estratégica para reconocer la disparidad de situaciones, vicisitudes y dilemas que enfrentan los aprendices durante las prácticas, así como los conocimientos, recursos y saberes que ponen en juego para superarlos. Se difunden historias de estudiantes en práctica -como las de Aldo y Juan- en diferentes contextos escolares, con el fin de poner de manifiesto la complejidad del trayecto por las aulas, los desafíos que implica para los aprendices y las respuestas diferenciadas que derivan de ellos.
- d) Línea metodológica para la reflexión y análisis de la práctica docente. Proporciona nociones y herramientas para orientar la observación y el análisis sistemático de las experiencias que viven los estudiantes en las aulas; destaca la importancia de formar un pensamiento reflexivo y crítico en los futuros docentes y desarrollar la autonomía y la responsabilidad profesionales.
- e) Línea propositiva de proyectos de innovación pedagógica. Promueve el trabajo conjunto con los tutores y tutoras de la escuela básica para atender viejos problemas educativos con nuevas propuestas. Los estudiantes, en calidad de aprendices de un oficio de lo humano, llevan adelante iniciativas docentes y reconocen el sentido ético y político del quehacer educativo.

Coincido plenamente con el planteamiento de Philippe Perrenoud (2004: 172-173) respecto a que uno de los desafíos que enfrentamos quienes nos dedicamos a formar maestros y maestras noveles, es *aprender el arte* de partir de las experiencias en el aula, para alejarse de ellas, introducir rupturas con el sentido común y abrir a los estudiantes la posibilidad de construir nuevos conceptos y saberes docentes. Afrontar este desafío, junto a mis colegas, ha sido un empeño en los últimos años; y puedo afirmar que la investigación realizada abundó el bagaje conceptual y empírico para hacerlo. Más aún, las vicisitudes y escollos propios del quehacer investigativo, tanto como los hallazgos, me dieron el empuje necesario para seguir labrando el campo de la formación de docentes.

En esta labranza, una frase de María Zambrano (2007:117) me proporcionó fuerza renovada, porque expresa poéticamente mi convicción de que los maestros y maestras son insustituibles:

No tener maestro es no tener a quien preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quien preguntarse.

Y no encuentro mejor modo de alentar a los estudiantes de magisterio a construir su propio ensayo, cuento, poema de la vida en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, CITLALI (1995). "El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela", en Elsie Rockwell (Coord.) *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, pp.120-144.
- ALVAREZ, ROGELIO (2005). "Veracruz ante el desafío de la obligatoriedad de la educación preescolar", *Didacta nueva época*, año 1, n.º 2, México, pp. 4-8.
- ANGULO, J. FÉLIX (1994). *La perspectiva de los supervisores sobre las prácticas*. Vol. 6. Documento multicopiado. España, Universidad de Málaga.
- ANGULO, J. FÉLIX (1999). "La supervisión docente: Dimensiones, tendencias y modelos", en J. Félix Angulo, Javier Barquín y Ángel Pérez Gómez (Eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, pp. 553-598.
- ARNAUT, ALBERTO (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México, Secretaría de Educación Pública. Biblioteca del Normalista.
- BALL, STHEPHEN (1989). *La micropolítica de la escuela*. Barcelona, Paidós.
- BARQUÍN RUIZ, JAVIER (1991). "La evolución del pensamiento del profesor". *Revista de Educación*, n.º 294, España, pp. 245-274.
- BARQUÍN, JAVIER- BLANCO, NIEVES- SEPÚLVEDA, PILAR (2000). "La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado". *Revista de Educación*, n.º 327, España, pp.267-283.
- BELTRÁN, REMEDIOS Y SEPÚLVEDA, PILAR (1998). "Posibilidades y límites de la función supervisora en la formación inicial de profesorado", en *La formación del profesorado: evaluación y calidad*. España, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones, pp.641-649.
- BERTELY, MARÍA (2005). "La educación preescolar obligatoria: ¿motivo para el cabildeo político en torno a la reforma?". *Didacta nueva época*, año 1, n.º 2, México, pp.9-16.
- BLANCO, NIEVES (1994). *La opinión de los tutores de prácticas. Informe de investigación*. España, Universidad de Málaga.
- BLANCO, NIEVES (1999). "Aprender a ser profesor/a: El papel del practicum en la formación inicial", en J. Félix Angulo, Javier Barquín y Ángel Pérez Gómez (Eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, pp. 379-398.

- BLANCO, NIEVES (2006). "Saber para vivir", en Anna María Piussi y Ana Mañeru Méndez (Coords.) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona, Octaedro, pp. 158-183.
- CHÁVEZ, CARMEN (2006). "Educación normal y educación básica: vínculos insolubles". *Didacta nueva época*, Año 2, núms. 3-4. México, pp. 25-29.
- COCHRAN-SMITH, MARILYN (1999). "Reinventar las prácticas de magisterio", en J. Félix Angulo, Javier Barquín y Ángel Pérez Gómez (Eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, pp. 533-552.
- COCHRAN-SMITH, MARILYN Y LYTLE, SUSAN (2002). *Dentro / Fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid, Akal.
- CONTRERAS, JOSÉ (1987). "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". *Revista de Educación*, n.º 282, España, pp. 203-231.
- CONTRERAS, JOSÉ (2005). "La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar", en Joaquín Gairín (Coord.), *La descentralización educativa ¿Una solución o un problema?* Madrid, Cisspraxis, pp.329-373.
- CONTRERAS, JOSÉ (2006). "La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado", en Juan Manuel Escudero y Alberto Luis Gómez (Eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro, pp. 245-268.
- CONTRERAS, JOSÉ (2007). *Personalizar la relación: aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza*, España, Universidad de Barcelona (artículo inédito).
- COPELAND, WILLIAM (1979). "Student teachers and cooperating teachers: An ecological relationship", en *Theory into Practice*, 18, 3, pp.194-199.
- DAVINI, MARÍA CRISTINA (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina, Paidós.
- DAY, CHRISTOPHER (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, Narcea.
- DEAN, JOAN (1993). *La organización del aprendizaje en la educación primaria*. Barcelona, Paidós.
- DE LA BLANCA, SOLEDAD (2007). *Los efectos de la institución y del periodo de prácticas en la formación de los futuros docentes de la Escuela Universitaria de Magisterio "Sagrada Familia"*. Tesis doctoral inédita. España, Universidad de Málaga.

- DIKER, GABRIELA Y TERIGI, FLAVIA (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- DOMÉNECH, JOAN Y VIÑAS, JESÚS (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona, Graó.
- DOYLE, WALTER (1985). "La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado". *Revista de Educación*, n.º 277, España, pp. 29-42.
- ERICKSON, FREDERICK (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Merlín C. Wittrock (Comp.) *La investigación de la enseñanza II, Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós Educador, pp. 195-301.
- EZPELETA, JUSTA Y ROCKWELL, ELSIE (1983). "Escuela y clases subalternas", en *Cuadernos Políticos*, n.º 37. México, Era, pp. 70-80.
- EZPELETA, JUSTA Y WEISS, EDUARDO (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México, Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV/IPN.
- FEIMAN-NEMSER, SHARON Y BUCHMANN, MARGRET (1988). "Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación de profesores", en Luis Miguel Villar (Ed.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil, pp. 301-315.
- FEIMAN-NEMSER, SHARON Y BUCHMANN, MARGRET (1989). "Describing teacher education: a framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students", en *The elementary school journal*, n.º 89, pp. 365-377.
- FENSTERMACHER, GARY (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en Merlín C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza I, Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós Educador, pp.150-179.
- FULLAN, MICHAEL (1991). *The new meaning of educational change*. Londres, Cassell.
- FULLAN, MICHAEL Y HARGREAVES, ANDY (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por lo que vale la pena luchar*. México. SEP/Amorrortu.
- GALEANA, ROSAURA (1997). *La infancia desertora*. México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C.
- GALVÁN, LUCILA (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase. Un estudio etnográfico*. México, Departamento de Investigaciones educativas CINVESTAV-IPN (Tesis 29).

- GARFINKEL, HAROLD (1984). *Studies in ethnomethodology*, Oxford, Polity Press.
- GEERTZ, CLIFFORD (1987). *La interpretación de las culturas*. México. Gedisa.
- GONZÁLEZ SANMAMED, MERCEDES (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. España, Universidad de Coruña. Servicio de Publicaciones.
- HAMMERSLEY, MARTYN Y ATKINSON, PAUL (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- HARF, RUTH- PASTORINO, ELVIRA- SARLÉ, PATRICIA- SPINELLI, ALICIA- VIOLANTE, ROSA- WINDLER, ROSA (1999). "Raíces, tradiciones y mitos en el Nivel Inicial. Dimensión historiográfico-pedagógica", en *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Buenos Aires, El Ateneo, pp. 66-87.
- HARGREAVES, ANDY (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, Morata.
- HARGREAVES, ANDY- EARL, LORNA- MOORE, SHAWN- MANNING, SUSAN (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Madrid, Octaedro.
- HELLER, ÁGNES (1985). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México. Grijalbo.
- HELLER, ÁGNES (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Ediciones Península.
- HOFFMAN, JAMES E. (1980). "Problems of Access in the Study of Social Elites and Boards of Directors", en W. B. Shaffir, R. A. Stebbins, y A. Turowets (Comps.) *Fielwork Experience: Qualitative Approaches to Social Research*, Nueva York, St. Martin's Press.
- HOY, WAYNE Y WOOLFOLK, ANITA (1990). "Socialization of student teachers". *American Educational Research Journal*, n.º 27, pp. 279-300.
- IANNACONE, LAURENCE (1963). "Students teaching: a transitional stage in the making of a teachers". *Theory into Practice*, n.º 2, pp. 73-80.
- IMBERNÓN, FRANCISCO (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- JIMÉNEZ, MARÍA DE LA LUZ Y PERALES, FELIPE DE JESÚS (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. Barcelona-México. Pomares.
- LACEY, COLIN (1977). *The socialization of teachers*. London, Methuen.
- LISTON, DANIEL Y ZEICHNER, KENNETH (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.

- LITTLE, JUDITH W. (1990). "The mentor phenomenon and the social organization of teaching". *Review of Research in Education*, n.º16, pp. 297-351.
- LUNA, MARÍA EUGENIA (1993). *Los maestros y la organización del trabajo en el aula: los alumnos como referente básico*. Tesis de maestría. México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV / IPN.
- MANEN, MAX VAN (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.
- MARCELO GARCÍA, CARLOS (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- MARCELO GARCÍA, CARLOS (1998). "Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación inicial del profesorado", en Ana Rodríguez Marcos, Estefanía Sanz Lobo, M^a Victoria Sotomayor Sáez (Coords.) *La formación de los maestros en los países de la unión europea*. Madrid, Narcea, pp.241-250.
- MERCADO, EDUARDO (2007). "Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal". *Revista mexicana de investigación educativa*. Sección temática: Formadores de formadores 2. Vol. XII, n.º 33. México, pp. 487-512.
- MERCADO, RUTH (1995). "Procesos de negociación local para la operación de las escuelas", en Elsie Rockwell (Coord.) *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 58-87.
- MONEREO, CARLOS (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, Graó.
- MONTOYA, M^a. MILAGROS (1999). "La tutoría ¿Un espacio privilegiado para las relaciones?", en *Educación en relación*, Serie Cuadernos de Educación No Sexista, n.º 6, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, pp. 41-52.
- MURARO, LUISA (1994). *El orden simbólico de la madre*. Madrid, horas y HORAS.
- NIETO, SONIA (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona, Octaedro.
- PÉREZ DE LARA, NURIA (2001). "Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta", en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona, Alertes, pp.291-316.
- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1983). "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica", en José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.

- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1987). *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado*. Ponencia presentada en el Congreso Mundial Vasco, Vitoria, pp.12-149.
- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1996). "La socialización profesional de los futuros docentes en Andalucía". *Perspectivas*, Vol. XXVI, n.º 3, París, UNESCO, pp. 533-548.
- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (1999). "El prácticum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes", en J. Félix Angulo, Javier Barquín y Ángel Pérez Gómez (Eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, pp. 636-660.
- PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL (2007). "Reinventar la escuela, cambiar la mirada", *Cuadernos de pedagogía*, n.º 368, mayo, pp.66-71.
- PERRENOUD, PHILIPPE (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graó.
- PIUSSI, ANNA M^a (1999). "Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación", en Carlos Lomas (Comp.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Paidós, Barcelona, pp.43-67.
- QUECEDO, M^a. ROSARIO (1999). *Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado*, España, Universidad del País Vasco, serie Tesis Doctorales.
- ROCKWELL, ELSIE (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Documentos DIE. México, Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN.
- ROCKWELL, ELSIE Y MERCADO, RUTH (1989). "La práctica docente y la formación de maestros", en *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México, Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV/ IPN.
- RUÍZ, MIGUEL (1998). *Los cuatro acuerdos. Un libro de sabiduría tolteca*. Barcelona, Urano.
- SALGUEIRO, ANA MARÍA (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*, Barcelona, Octaedro.

- SANDOVAL, ETELVINA (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México. Universidad Pedagógica Nacional - Plaza y Valdés.
- SANDOVAL, ETELVINA (2007). *Aprendiendo a ser maestro*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, México, noviembre 2007.
- SANTOS, MIGUEL ÁNGEL (1999). *El crisol de la participación*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- SAVATER, FERNANDO (2001). *El valor de educar*. Barcelona, Ariel.
- SEPÚLVEDA, PILAR (1994). *Las prácticas de enseñanza de una futura profesora. Venturas y desventuras de su paso por la cultura de un centro*. Informe de investigación. España, Universidad de Málaga.
- SEPÚLVEDA, PILAR (1996). *La supervisión de las prácticas de enseñanza en los programas de formación inicial: un estudio de caso*. Tesis doctoral. España, Universidad de Málaga.
- SEPÚLVEDA, PILAR (2000a). "Una ocasión para el aprendizaje y el desarrollo profesional", en José Ignacio Rivas (Coord.) *Profesorado y Reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga, Aljibe, pp. 106-115.
- SEPÚLVEDA, PILAR (2000b). "El prácticum en la formación inicial del profesorado. Dificultades, exigencias y desafíos en el proceso de supervisión", en *Revista de Ciencias de la Educación*, n.º 181, España, pp. 53-70.
- SEPÚLVEDA, PILAR (2005). *Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional*. Málaga, Universidad de Málaga.
- SCHÖN, DONALD (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
- TARDIF, MAURICE (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- TEDESCO, JUAN CARLOS (1997). "Comentarios a la 45ª Conferencia Internacional de Educación". Seminario Internacional de Formación de Profesores. Santiago de Chile, en *Fortalecimiento del papel del maestro*, México, Secretaría de Educación Pública, Biblioteca para la actualización del maestro, pp.36-63.
- TENTI, EMILIO (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina, Siglo XXI.

- TORRES, ROSA MARÍA (1998). "Repetición escolar: ¿falla del alumno o falla del sistema?", en *La evaluación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas (Aportes para la capacitación núm. 1), pp. 7-44.
- TORRES, ROSA MARÍA (2000). "De agentes y la reforma a sujetos de cambio: la encrucijada docente en América Latina", *Perspectivas*, Vol. XXX, n.º 2, París, UNESCO, pp.281-299.
- TYACK, DAVID Y CUBAN, LARRY (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México, Secretaría de Educación Pública, Biblioteca para la actualización del maestro.
- VAILLANT, DENISE (2006). "Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica". *Revista de Educación*, n.º 340, mayo-agosto, España, pp.117-140.
- WARREN, RICHARD L. (1988). "Cooperation and conflict between parents and teachers: a comparative study of three elementary schools", en Henry T. Trueba y Ana Concha Delgado Gaitán (Eds.) *School and society*, New York.
- WOODS, PETER (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós/ M. E. C.
- WOODS, PETER (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, Paidós.
- ZAVALA, ANTONI (2000). *La práctica Educativa. Cómo enseñar*. Barcelona, Graó.
- ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL (1998). "El practicum en la formación de los maestros", en Ana Rodríguez Marcos, Estefanía Sanz Lobo y M^a Victoria Sotomayor (Coords.) *La formación de los maestros en los países de la unión europea*. Madrid, Narcea, pp. 167-202.
- ZABALZA, MIGUEL ÁNGEL (2006). "El practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones", en Juan Manuel Escudero y Alberto Luis Gómez (Eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro, pp. 311-334.
- ZAMBRANO, MARÍA (2007). "La vocación de maestro", en Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey (Eds.) *Filosofía y Educación. Manuscritos*. Málaga. Ágora. pp. 101-109.
- ZEICHNER, KENNETH (1985). "Dialéctica de la socialización del profesor". *Revista de Educación*, n.º 277, España, pp. 95-123.
- ZEICHNER, KENNETH (1987). "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado". *Revista de Educación*, n.º 282, España, pp. 161-189.

- ZEICHNER, KENNETH Y GORE, JENNIFER M. (1990). "Teacher socialization", en W. Robert Houston (Comp.) *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teachers Educators* New York, Mac Millan Publish Comp, pp. 329-348.
- ZEICHNER, KENNETH Y LISTON, DANIEL (1996). "Raíces históricas de la enseñanza reflexiva", en *Reflective Teaching. An Introduccion*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 8-18.
- ZEICHNER, KENNETH Y LISTON, DANIEL (1999). "Enseñar a reflexionar a los futuros docentes", en J. Félix Angulo, Javier Barquín y Ángel Pérez Gómez (Eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid, Akal, pp. 506-532.

DOCUMENTOS

- SEP (1993). *Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1993). *Educación básica primaria. Plan y programas de estudio*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (1997). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios*. México, Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2000). *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante el séptimo y octavo semestres. Licenciatura en educación primaria. Plan 1997*. México, Secretaría de Educación Pública.
- BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA (2000). *Lineamientos para la operación de la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo. Plan 1997*. Xalapa, México.
- BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA (2000). *Orientaciones para el desarrollo del Área de Práctica Intensiva en condiciones reales de trabajo. Plan 1997*. Xalapa, México.

ANEXOS

3. EL PROCEDER METODOLÓGICO. Perspectiva etnográfica y trabajo de campo	
ANEXO 1	
Primera temporada de campo Noviembre 2000- Enero 2001	
<i>En total se observaron y registraron 21 eventos y se elaboraron 3 versiones ampliadas sobre notas de campo y grabación.</i>	
1.	Visita a escuela primaria "A". Xalapa. Maestra Montserrat. 06-11-2000 (Versión ampliada).
2.	Visita a la escuela "B". Coatepec. Maestra Amelia. 07-11-2000
3.	Visita a escuela "C". Xalapa. Reunión de evaluación con tutores y directora. Profesora Nidia. Dirección de la escuela. 09-11- 2000 (Versión ampliada).
4.	Reunión de organización del <i>Seminario de análisis del trabajo docente</i> . Grupo de asesores y asesoras. Sala de maestros de la escuela normal. 09/10-11-2000
5.	Sesión de <i>Seminario de análisis del trabajo docente</i> . Tema: "Experiencias exitosas". Maestra Montserrat y grupo de estudiantes. Cubículo de la escuela normal. 14-11-2000 (Versión ampliada).
6.	Sesión de <i>Seminario de análisis de trabajo docente</i> . Tema: "Experiencias difíciles" Maestra Montserrat y grupo de estudiantes. Cubículo de la escuela normal.15-11- 2000
7.	Sesión de <i>Seminario de análisis de trabajo docente</i> . Tema: "Los niños en el aula". Maestra Amelia y grupo de estudiantes. Cubículo de la escuela normal. 23-11-2000
8.	Sesión de <i>Seminario de análisis de trabajo docente</i> . Asesoría individual. Maestra Montserrat y Juan. Cubículo de escuela normal. 24-11-2000
9.	Reunión de trabajo. Información sobre curso USAER. Grupo de asesores, asesoras y directora de la escuela normal. Sala de maestros de la escuela normal. 27-11-2000
10.	Sesión de <i>Seminario de análisis de trabajo docente</i> . Tema: "Actividades de planeación". Maestro Mario y grupo de estudiantes. Cubículo de escuela normal. 29-11-2000
11.	Reunión de trabajo. <i>Encuentro estatal de intercambio académico de los docentes del Área de Práctica Intensiva en condiciones reales de trabajo</i> . Asesores y asesoras de las escuelas normales del Estado de Veracruz. Sala de maestros de la escuela normal. 04-12-2000
12.	Visita a escuela unitaria. Actopan. (Curso: Escuela y Contexto Social). Maestro Darío y grupo de estudiantes de 1er semestre. 05-12-2000
13.	Visita a escuela primaria "D". Xalapa. Maestro Mario. 07-12- 2000
14.	Reunión de trabajo. Orientaciones para elaborar el documento recepcional. Grupo de asesores y asesoras. Sala de maestros de la escuela normal. 11/ 15-12-2000
15.	Visita a escuela indígena. Atzompa. (Curso: Escuela y Contexto Social). Maestro Darío y grupo de estudiantes de 1er semestre. 10/11-01-2001
16.	Sesión de clase. Análisis de la visita a escuela indígena. Maestro Darío y grupo de estudiantes de 1er semestre. Aula de la escuela normal 16-01-2001

17. Reunión de seguimiento con tutoras y tutores. Grupo coordinado por Montserrat, Aura y Julio, asesoras y asesor de prácticas. Sala de maestros de la escuela normal. 18-01-2001
18. Reunión de trabajo. Evaluación de la reunión de seguimiento con tutores y tutoras. Sala de maestros de la escuela normal. 19-01-2001
19. Reunión de trabajo. Planeación de actividades del Área de Acercamiento a la Práctica Escolar. Grupo de maestros del área, directivos, asesores y asesoras de prácticas. Sala de maestros de la escuela normal. 23-01-2001
20. Sesión de <i>Seminario de análisis del trabajo docente</i> . Maestra Amelia y grupo de estudiantes. Cubículo de escuela normal. 29-01-2001
21. Sesión de <i>Seminario de análisis del trabajo docente</i> . Maestra Montserrat y grupo de estudiantes. Cubículo de escuela normal. 31-01-2001

Segunda temporada de campo Febrero-Julio 2001

En total se observaron y registraron 27 eventos y se elaboraron 9 versiones ampliadas sobre notas de campo y grabación.

1. Visita a escuela "E". Sesión de clase de 1er grado. Maestra tutora y una estudiante normalista. 15-02-2001
2. Sesión de clase de 3er grado. Escuela "A". Maestra Manuela -tutora- y Juan. 20-02-2001 (Versión Ampliada) .
3. Sesión de clase de 2º grado. Escuela "A". Ronaldo (sin tutora en el aula). 22-02-2001
4. Sesión de clase de 2º grado. Escuela "A". Maestra tutora y Ronaldo. Interacción profesora Montserrat y Juan en pasillo de la escuela. Escuela 06-03-2001 (Versión ampliada) .
5. Sesión de clase de 3er grado. Escuela "A". Maestra Manuela -tutora- y Juan. 15-03-2001 (Versión ampliada) .
6. Sesión de clase de 5º grado. Escuela "E". Maestra tutora y Víctor. 20-03-2001 (Versión ampliada) .
7. Sesión de clase de 2º grado. Escuela "A". Ronaldo (sin tutora en el aula). 27-03-2001
8. Sesión de clase de 2o grado. Escuela "A". Ronaldo (sin tutora en el aula). 02-04-2001
9. Sesión de clase de 3er grado. Escuela "A". Eva (sin tutora en el aula). 02-04-2001
10. Sesión de clase de 2º grado. Escuela "A". Blanca (sin tutora en el aula). 02-04-2001
11. Reunión de trabajo con tutores y tutoras. Grupo coordinado por Laura, Amelia y Tomás, asesoras y asesor de prácticas. Videoteca de escuela normal. 02-04-2001
12. Sesión de clase de 5º grado. Escuela "E". Maestra tutora y Víctor. Interacción maestra Laura y director de la escuela. 20-04-2001
13. Entrevista colectiva a estudiantes normalistas. Escuela "A". Tema: "Lo que sabemos de la escuela". Cubículo escuela normal. 27-04-2001
14. Interacción de tutoras (tres) durante el recreo. Escuela "A". Tema: desempeño de las estudiantes normalistas. 08-05-2001 (Versión ampliada) .
15. Sesión de clase de 3er grado. Escuela "A". Maestra Manuela -tutora- y Juan. 17-05-2001 (Versión ampliada) .
16. Negociación de entrada a la escuela con director, maestra Laura y tutores. Escuela "E" Sala de la dirección. 29-05-2001
17. Sesión de clase de 1er grado. Escuela "E". Yesenia (sin tutor en el aula). 29-05-2001

18. Entrevista a maestra Montserrat. Tema: Negociación con tutoras sobre documento recepcional de Juan. Cubículo de Escuela Normal. 30-05-2001
19. Sesión de clase de 5o grado. Escuela "E". Maestra tutora y Víctor. 01-06-2001
20. Entrevista a maestra Laura. Tema: Desempeño de tutores y tutoras de la escuela "E". Cafetería escuela normal. 01-06-2001
21. Visita a escuela "F". Interacción director, tutora y maestra Laura. Caso de traslado de Miriam a otra escuela. 05-06-2001 (Versión ampliada).
22. Reunión de trabajo con tutores y tutoras. Tema: evaluación y seguimiento de las prácticas. Grupo coordinado por Amelia y Alma, asesoras de prácticas. Aula de escuela normal. 21-06-2001
23. Reunión de intercambio de escuelas normales. Evento estatal. Sala de maestros de escuela normal 22-06-2001
24. Reunión de trabajo con tutores y tutoras. Tema: evaluación y seguimiento de las prácticas. Sala de maestros escuela normal. 25-06-2001
25. Sesión de clase de 3er grado. Escuela "A". Juan (sin tutora en el aula). 26-06-2001 (Versión ampliada).
26. Convivio de despedida de Juan. Escuela "A". Maestra tutora y alumnos del grupo. Aula de tercer grado. 28-06-2001 (Versión ampliada).
27. Reunión de trabajo con tutores y tutoras. Tema: Organización de las prácticas para ciclo 2001-2002. Grupo coordinado por Montserrat y Gerardo. Aula de la escuela normal. 29-06-2001

Tercera temporada de campo

Septiembre 2001- Julio 2002

En total se observaron y registraron 11 eventos y se elaboraron 6 versiones ampliadas sobre notas de campo, grabación y memoria.

1. Sesión de clase de tercer grado. Tema: "Adjetivos calificativos". Escuela "G". Maestro Juan. 20-09-2001
2. Sesión de clase de tercer grado. Tema: Recursos renovables y no renovables. Escuela "G". 26-09-2001 (Versión ampliada).
3. Interacción de Juan con madres de familia. Tema: tareas, visita al museo, interinato. Escuela "G". 4-10-2001
4. Entrevista a maestra Alma. Tema: Metodología que aplicó Aldo con niños repetidores. Cubículo escuela normal. 21-11-2001 (Versión ampliada).
5. Examen profesional de Aldo. Aula de escuela normal. 22-11-2001 (Versión ampliada).
6. Examen profesional de Juan. Aula de la escuela normal. 23-11-2001 (Versión ampliada).
7. Caso1. Historia de Aldo y once niños repetidores. Ponencia presentada en Noviembre 2001 (Versión ampliada).
8. Entrevista a maestra Rosa, maestro Prudencio y maestro Abel. Tema: Información sobre niños "repetidores". Escuela "F". 6-06-2002
9. Entrevista colectiva a niños "repetidores". Tema: "el trabajo con Aldo en la bodega". Escuela "F". 6-06-2002
10. Entrevista a maestra Rosa. Tema: "Influencia de la práctica de Aldo". Escuela "F". Aula de 1er grado.
11. Interacción de maestro Prudencio con niños y niñas "repetidores". Escuela "F". 1°-07-2002 (Versión ampliada).

Tercera temporada de campo (prolongación)	
<i>Se realizaron 5 entrevistas estructuradas y su correspondiente transcripción.</i>	
12.	Entrevista a maestra Lina, directora de la escuela normal. Tema: "Selección de las escuelas de prácticas". Cubículo de la escuela normal. Noviembre 2003
13.	Entrevista a maestras Rosa y Alma. Tema: Problemática de la asesoría para Aldo. Escuela "F". 25-03-2004
14.	Entrevista director de la escuela "F". Tema: Resonancias de la práctica de Aldo. 25-03-2004
15.	Entrevista a Aldo. Tema: ¿Cómo llegó a la profesión?. Cafetería Plaza Museo. 17-11-2007
16.	Entrevista a Juan. Tema: ¿Cómo llegó a la profesión?. Cafetería La Parroquia. 26-01-2008

4. LA URDIMBRE CONTEXTUAL
Base histórica de las prácticas de enseñanza

ANEXO 1

Cifras de repetición y no promoción
 Ciclo escolar 2000-2001

Grupo	No. Alumnos	%	Repetidores	%	Bajas	%	No promovidos	%
1° A	18		1				2	
1° B	18		4		2		3	
1° C	18		2		1		5	
1° D	17		6		1		6	
Total	71	100	13	18.3	4	5.63	16	22.54
Grupo	No. Alumnos	%	Repetidores	%	Bajas	%	No promovidos	%
2° A	22		5		1		1	
2° B	22		4		2		1	
2° C	21		4		1		3	
Total	65	100	13	20	4	6.15	5	7.69
Grupo	No. Alumnos	%	Repetidores	%	Bajas	%	No promovidos	%
3° A	17		1		0		2	
3° B	17		1		0		1	
3° C	18		3		0		1	
Total	52	100	5	9.62	0	0	4	7.69
Grupo	No. Alumnos	%	Repetidores	%	Bajas	%	No promovidos	%
4° A	18		1		0		1	
4° B	22		0		1		2	
4° C	19		2		0		1	
Total	59	100	3	5.08	1	1.69	4	6.78
Grupo	No. Alumnos	%	Repetidores	%	Bajas	%	No promovidos	%
5° A	20		0		3		2	
5° B	19		0		0		0	
5° C	19		0		0		1	
Total	58	100	0	0	3	5.17	3	5.17
Grupo	No. Alumnos	%	Repetidores	%	Bajas	%	No promovidos	%
6° A	16		1		1		0	
6° B	16		0		0		0	
Total	32	100	1	3.13	1	3.13	0	0

4. LA URDIMBRE CONTEXTUAL
Base histórica de las prácticas de enseñanza

ANEXO 1

Cifras de repetición y no promoción

Ciclo escolar 2001-2002

Grupo	No. Alumnos	%	Repetidores	%	Bajas	%	No promovidos	%
1° A	19		19		1		3	
1° B	18		0		0		1	
1° C	18		0		0		2	
1° D	17		0		0		5	
Total	72	100	19	26.4	1	1.39	11	15.3
Grupo	No. Alumnos	%	Repetidores	%	Bajas	%	No promovidos	%
2° A	19		19		0		0	
2° B	20		2		1		1	
2° C	19		2		3		4	
Total	58	100	23	39.7	4	6.9	5	8.62
Grupo	No. Alumnos	%	Repetidores	%	Bajas	%	No promovidos	%
3° A	20		1		0		0	
3° B	21		1		1		2	
3° C	21		0		1		0	
Total	62	100	2	3.23	2	3.23	2	3.23
Grupo	No. Alumnos	%	Repetidores	%	Bajas	%	No promovidos	%
4° A	18		1		2		2	
4° B	17		1		1		3	
4° C	18		0		1		0	
Total	53	100	2	3.77	4	7.55	5	9.43
Grupo	No. Alumnos	%	Repetidores	%	Bajas	%	No promovidos	%
5° A	20		1		0		1	
5° B	20		2		0		2	
5° C	20		1		0		0	
Total	60	100	4	6.67	0	0	3	5
Grupo	No. Alumnos	%	Repetidores	%	Bajas	%	No promovidos	%
6° A	25		1		0		0	
6° B	27		0		0		0	
Total	52	100	1	1.92	0	0	0	0

4. LA URDIMBRE CONTEXTUAL
Base histórica de las prácticas de enseñanza

ANEXO 2

RUTA ESCOLAR DE NUEVE DE LOS ALUMNOS DE ALDO								
Ciclo escolar	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	Observaciones
Niños y niñas	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	
1. Omar	1° P	2° N.P.	2° P	3° P	4° P	5° P	6° P	Aprobó 2° con promedio de 8
2. Gema		1° P	2° P	3° P	4° P	5° P	6° P	"Nivel bajo", no es repetidora
3. Martín		2° N.P.	2° P	3° P	4° P	5° P	6° P	No aparece en 1°, aprueba 2° promedio de 8.7
4. Juan	1° N.P.	2° N.P.	2° N.P.	2° N.P.	2° N.P.	2° B		Catalogado como "caso extremo"
5. Fernando	1° N.P.	1° P	2° P	3° P	4° N.P.	4° P	5° P / D	Trabaja con su padre en una carnicería
6. María	1° P	2° N.P.	2° P	3° P	4° P	5° ?		Inscrito en 5° pero no hay más información
7. Hipólito	1° N.P.	1° N.P.	2° P	3° D				Trabaja con su padre de albañil
8. José	1° N.P.	1° P	2° P	3° P	4° N.P.	4° N.P.		Desertó a los 14 años
9. Bertha	? ?	? ?	2° P	3° P	4° P	5° P	? ?	No aparece en 1°, no se conoce su paradero

Nomenclatura
P= promovido/a
N.P.= no promovido/a
B= causo baja
D= deserción
?= no existe información

4. LA URDIMBRE CONTEXTUAL
Base histórica de las prácticas de enseñanza

ANEXO 3

Calendario de actividades.
Séptimo semestre.

Mes	Semana	Actividades			
Organización e inscripción					
Agosto	1	Asistencia a los Talleres Generales de Actualización Estancia en la escuela primaria: inscripción, organización de grupos, reunión del personal docente.	Primera etapa		
Septiembre	2	Inicio de clases en la escuela primaria Actividades preparatorias del trabajo docente. Escuela primaria			
	3	<i>Seminario de análisis...</i> Elaboración de documento recepcional Escuela normal.			
	4	Planeación del primer periodo. Trabajo docente. Escuela normal.			
Octubre	5	Trabajo Docente. Escuela primaria			
	6				
	7				
	8				
Noviembre	9				
	10				
	11				
Diciembre	12				
	13			<i>Seminario de análisis...</i> Análisis del primer periodo Elaboración de documento recepcional. Escuela normal.	
	14		Planeación del segundo periodo. Trabajo docente. Escuela normal.		
Vacaciones					
Enero	15		Trabajo Docente. Escuela primaria	Segunda etapa	
	16				
	17				
	18				
	19	<i>Seminario de análisis...</i> Análisis del segundo periodo Elaboración de documento recepcional. Escuela normal.			
Organización y planeación del semestre					

Resumen:

13 Semanas de trabajo docente en la escuela primaria.

2 Semanas para planeación del trabajo docente en la escuela normal.

4 Semanas de *Seminario de análisis del trabajo docente* en la escuela normal.

* Propuesta de calendario tomada de *Lineamientos para la organización del trabajo académico del séptimo y octavo semestres de la Licenciatura en educación primaria*, Secretaría de Educación Pública, México

4. LA URDIMBRE CONTEXTUAL
Base histórica de las prácticas de enseñanza

ANEXO 3

Calendario de actividades.
Octavo semestre.

Mes	Semana	Actividades	
Febrero	1	<i>Seminario de análisis</i> y elaboración de documento recepcional. Escuela normal.	Primera etapa
	2	Planeación del primer periodo. Trabajo docente. Escuela normal.	
	3	Trabajo Docente. Escuela primaria	
Marzo	4		
5			
6			
7			
Abril	8	<i>Seminario de análisis</i> Análisis del primer periodo Elaboración de documento recepcional. Escuela normal.	Segunda etapa
	9	Planeación del segundo periodo. Trabajo docente. Escuela normal.	
		Vacaciones	
Mayo	10	Trabajo Docente. Escuela primaria	
	11		
	12		
	13		
Junio	14		
	15		
	16		
Julio	17	<i>Seminario de análisis...</i> Análisis del segundo periodo Elaboración de documento recepcional. Escuela normal.	
	18		

Resumen:

11 Semanas de trabajo docente en la escuela primaria.

2 Semanas para planeación del trabajo docente en la escuela normal.

5 Semanas de *Seminario de análisis del trabajo docente* en la escuela normal.

