

Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional

FORMACIÓN INICIAL EN LA NORMAL: CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS DE MAESTROS Y ESTUDIANTES EN LAS PRÁCTICAS PRESERVICIO

Tesis que para obtener el Grado de Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta:

Pedro Antonio Estrada Rodríguez

Directora de tesis:

Dra. Ruth Mercado Maldonado

Este trabajo fue realizado con apoyo de la beca CONACYT.

AGRADECIMIENTOS

Este documento representa mi aspiración por la obtención del grado en el Programa de Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional.

Agradezco a los docentes y estudiantes que me permitieron registrar sus clases y eventos académicos y a las instituciones que me brindaron su apoyo para hacer posible este documento.

Agradezco infinitamente a mi Directora de tesis, Ruth Mercado Maldonado, por su paciencia, persistencia y dedicación. Por sus puntuales observaciones, sugerencias y por sus atenciones durante todo el proceso y por compartirme su experiencia y su visión sobre la formación docente.

A Ruth Paradise quien me brindó la oportunidad de ingresar y concluir con este programa, por sus orientaciones y sugerencias. A Etelvina Sandoval por sus observaciones puntuales y recomendaciones, por compartirme sus perspectivas sobre el normalismo. A Gabriela Czarny por todo su tiempo para precisar aspectos que fueron de mucho valor para reorientar mi trabajo. A Rosa Nidia Buenfil por sus observaciones y apoyo.

Al personal que me apoyó durante el doctorado, especialmente a María del Carmen De los Reyes.

Dedico esta tesis a mis padres: Antonio y Eloísa.

A mis hijos: Krystal, Brahiam e Itzel por su preocupación compartida en mis desvelos.

A mi esposa: Flora por su comprensión.

RESUMEN

En esta investigación etnográfica analizo los procesos de participación periférica, negociación de significado y micropolítica desarrollados por los docentes y estudiantes de una escuela normal mexicana. El estudio se hizo durante las prácticas escolares en los dos últimos semestres de normal (7° y 8°), realizadas con la primera generación de estudiantes bajo el plan de estudios de 1997, el cual fue parte de la reforma a la educación normal iniciada en ese año. El trabajo se basó en observaciones de situaciones cotidianas en la escuela del estudio, así como en entrevistas con los participantes, en los años 2000 y 2001.

El análisis se suscribe a una línea teórica sociocultural, a partir de la cual analizo las reflexiones de los estudiantes sobre sus prácticas de preservicio y su aproximación con las tradiciones, normas y formas de trabajo de las primarias. En el estudio muestro cómo, en la participación periférica con los profesores de primaria, así como en la interacción con los niños, los futuros docentes descubren saberes, transforman sus creencias previas y generan soluciones para resolver los problemas de las prácticas.

Analizo también los procesos de negociación de significado y de micropolítica que desarrollaron los docentes de la normal, respecto a la propuesta nacional del P97 para las prácticas preservicio. En ese sentido describo, cómo los docentes se organizaron internamente, bajo un esquema semejante, al que algunos autores denominan “comunidad de práctica cultivada.” Constituyeron un órgano *ad hoc*, para organizar, discutir y gestionar los cambios que demandaban las prácticas en las primarias durante dos semestres, así como su propia participación en ellas y la de los profesores de primarias o tutores. Al analizar las acciones de los docentes de la normal, identifiqué el desarrollo de micropolíticas donde ellos manifestaban posiciones o incluso tomaban decisiones en términos distintos a lo que proponía el P97 sobre las prácticas de los estudiantes.

Los hallazgos del trabajo muestran la diversidad de interpretaciones y de posiciones que pueden adoptar los protagonistas de la vida escolar ante una reforma que necesariamente encuentra sus expresiones concretas mediante el filtro de las tradiciones, los saberes y las ideas propias que ellos tengan sobre lo que es posible y deseable hacer en el contexto local de que se trate.

ABSTRACT

In this ethnographic study I analyze the processes of peripheral involvement, negotiation of meaning, and the micro political processes developed by the teachers and the students in a Mexican teachers' college. The study was conducted during pre-service practices on the last two semesters of the teacher training college (7th and 8th), with the first generation of students under the 1997 curriculum, which was part of the teacher education reform launched that year. The process was based in observations of daily situations in the host school of the study, as well as in interviews with participants in 2000 and 2001.

The analysis follows a socio-cultural theory line, from which I analyze the reflections made by the students with regard to their pre-service practices and their approach to the traditions, rules and work methodologies in primary schools. In the study I show how, in peripheral involvement with primary school teachers, as well as in their interaction with schoolchildren, future professors discover expertise, transform their previous conceptions, and generate solutions for the problems they find at their practices.

I also analyze the processes for the negotiation of meaning and the micro political processes developed by the teacher training college with regard to the national P97 curriculum proposal for pre-service practices. In that sense, I describe the way in which teachers organized themselves internally, under a scheme similar to what some authors call a "community of practice cultivated." They developed an *ad hoc* body to organize, discuss, and negotiate the changes required by their practices at primary schools throughout two semesters, as well as their own involvement in them, and that of primary school teachers or tutors. As I analyze the actions of the teacher training college faculty, I identify the development of micro policies, where they expressed their own stance, or even made decisions that were a departure from what was proposed in P97 with regard to student practices.

The findings of the study show the variety of interpretations and positions that can be adopted by the protagonists of school life faced with a reform that necessarily finds a concrete expression by filtering the traditions, expertise and ideas they have as to what is actually possible and desirable in the local context in question.

ÍNDICE

Agradecimientos

Resumen

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN	9
A) ANTECEDENTES	11
a) El Plan de estudios de 1984 y el P9.	12
b) El programa de reforma de la educación normal.	13
B) REFERENCIAS CONCEPTUALES	15
a) Cognición, aprendizaje situado, comunidad de práctica, negociación de significado y micropolítica.	16
b) Acotaciones sobre la práctica.	23
➤ <i>Las prácticas escolares del preservicio y las prácticas profesionales.</i>	24
➤ <i>Las prácticas escolares y la práctica docente.</i>	26
➤ <i>Las prácticas escolares del preservicio y el practicum.</i>	28
➤ <i>La investigación sobre las prácticas escolares y el practicum.</i>	30
C) METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO	34
a) Implicaciones metodológicas en el proceso de análisis	39
D) LA ESCUELA Y LOS SUJETOS DEL ESTUDIO	39

CAPÍTULO I

LOS FUTUROS DOCENTES Y LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DEL PRESERVICIO

A) LAS PRÁCTICAS DEL PRESERVICIO EN EL P97	47
a) Las actividades de acercamiento a la práctica escolar.	51
b) Las prácticas escolares intensivas durante séptimo y octavo semestres.	53
B) PROCESOS REFLEXIVOS DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE SUS PRÁCTICAS PRESERVICIO	55

a) Un proceso reflexivo que transformó la visión de una estudiante sobre la escuela.....	57
➤ <i>La observación de las actividades de fin de cursos y los talleres de planeación del ciclo escolar (primer escenario).</i>	59
➤ <i>El trabajo inicial con el grupo de primaria (segundo escenario).</i>	63
➤ <i>Reflexión crítica sobre las prácticas escolares del preservicio (tercer escenario)</i>	69
b) Las reflexiones de otra estudiante acerca de la construcción de acuerdos de trabajo en el aula durante su preservicio.	74
c) El proceso reflexivo de otra estudiante sobre la disciplina en el aula: entre los niños y los padres de familia.	82
d) Sobre la orientación de los asesores para la elaboración del documento de titulación.	90
➤ <i>Orientaciones de un asesor durante el Seminario de análisis del trabajo docente.</i>	92
➤ <i>Las orientaciones de los asesores durante el primer foro de intercambio de experiencias.</i>	94
C) CONCLUSIÓN	97

CAPÍTULO II

COMUNIDAD DE PRÁCTICA NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADO Y MICROPOLÍTICA EN LA NORMAL

A) UBICACIÓN	100
B) COMUNIDAD DE PRÁCTICA CULTIVADA Y MICROPOLITICAS PARA ORGANIZAR EL PRESERVICIO EN LA NORMAL	102
a) La Comisión de docentes para organizar las prácticas del preservicio: Una comunidad de práctica cultivada.	104
C) PROCESOS DE NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADO Y MICROPOLÍTICAS EN TORNO AL PRESERVICIO	109

a) Sobre el servicio social de los estudiantes y las prácticas del preservicio. ..	110
b) Acerca de la orientación pedagógica de las prácticas escolares de los estudiantes.	113
c) Sobre la actualización de los asesores para coordinar las prácticas escolares del preservicio.	117
d) En torno a la carga laboral de los asesores para conducir las tareas del practicum.	123
D) CONCLUSIÓN	132
CONCLUSIÓN GENERAL	134
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
FUENTES PRIMARIAS	143
ANEXOS	144

PRESENTACIÓN

En esta investigación etnográfica se analizan los procesos de participación periférica, negociación de significado y micropolítica desarrollados por los docentes y estudiantes de una normal mexicana durante las primeras prácticas escolares preservicio del plan de estudios de 1997 (P97), el cual fue parte de la reforma de la educación normal en el país.

El estudio explora la orientación formativa del P97 y los procesos arriba enunciados que tuvieron lugar en la normal del estudio respecto a la propuesta curricular nacional representada por ese plan de estudios.

La investigación tuvo su origen seis meses antes de que iniciara el periodo de prácticas escolares de los alumnos de la primera generación del P97 (marzo de 2000), cuando los docentes y directivos de la normal comenzaron a promover los acuerdos necesarios con las instituciones y las instancias administrativas de la educación estatal para que dichas prácticas se realizaran.

El cambio de plan de estudios que se derivó de la reforma a la educación normal iniciada en 1997, fue de gran importancia en la historia educativa de la educación normal, debido a que el P97 se diseñó bajo una línea formativa centrada en las prácticas del preservicio, distinta a la que prevaleció por 13 años con el Plan de estudios de 1984 (P84).

El presente trabajo pretende aportar, al campo de estudio de la formación inicial de docentes, conocimientos que permitan explicar las acciones cotidianas y las experiencias de significado de los protagonistas, en la puesta en escena de los programas de la reforma normalista.

El análisis de los procesos formativos de los profesionales de la educación, no sólo resulta importante por la preocupación generalizada, en el panorama internacional, en cuanto a mejorar la formación inicial de docentes, tal como lo señalan las recomendaciones de la “XLV Conferencias Internacionales sobre Educación” de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (SEP, 1997,e), sino porque de esos procesos formativos se desprende una reacción en cadena, que afecta a los sistemas educativos de cada país y región.

Los cambios en la formación inicial de docentes en México, por ejemplo, tienen efecto en las diferentes modalidades de educación básica, incluyendo los jardines de niños, escuelas primarias, secundarias, y escuelas de educación especial. Esto se debe a

que las escuelas normales responden a una normatividad nacional cuyo currículum pretende formar profesores para todas las modalidades de la educación básica.

Las prácticas escolares del preservicio, constituyeron la parte medular del cambio de enfoque de la formación inicial de docentes en México iniciada en 1997. Esta parte de la reforma fue muy importante para los docentes y directivos de las normales mexicanas, ya que implicó el desarrollo de acciones académicas y cambios administrativos que movilizaron parte de las tradiciones y formas organizacionales de las escuelas.

Algunos estudios sobre este tópico señalan que las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica, las prácticas son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica (Zabalza, 1989). También se afirma que las prácticas escolares se caracterizan más por los desencuentros entre las escuelas formadoras y las escuelas de educación básica, que por las bondades de esa dualidad (Marcelo, 1999).

Dimensionado desde una perspectiva distinta a las investigaciones realizadas sobre esta problemática, este trabajo muestra, desde un enfoque sociocultural, la manera como los estudiantes normalistas en sus prácticas del preservicio se aproximaron a las culturas de las primarias en las que participaron.

En esas aproximaciones los estudiantes de profesorado se hicieron partícipes de los saberes docentes que ahí circulan y de las formas en que tradicionalmente se resuelven los problemas de la enseñanza en las primarias. También se aproximaron al conocimiento sobre el uso de las herramientas y artefactos y reconocieron la importancia de interactuar con los protagonistas de la vida escolar, como el director, los padres de familia, los docentes y los niños.

Por otro lado, el estudio se inserta en el debate respecto a cómo se llevan a cabo en la práctica cotidiana las reformas curriculares que llegan a las escuelas desde instancias superiores de los sistemas educativos. Con frecuencia se plantea que los cambios propuestos en las reformas no se desarrollan en la práctica, tal y como son diseñados. Sin embargo, es ésa la dimensión cotidiana de los cambios curriculares sobre la cual menos se indaga. Inscrito en ese debate, el presente estudio muestra cómo los cambios propuestos por el P97 fueron objeto de procesos de negociación de significado y acción micropolítica desarrollados por los docentes de la normal, dado que sus propias

perspectivas respecto a las prácticas de los estudiantes diferían de las planteadas en el P97.¹

A) ANTECEDENTES

En las últimas décadas, los programas para la formación inicial de docentes, se han transformado en Europa, Australia, Israel y gran parte de América Latina. Estructuralmente las escuelas formadoras de docentes se integraron a las universidades y adoptaron nuevos enfoques de la formación inicial.

En México los programas para la formación inicial de docentes, se siguen desarrollando en las escuelas normales, en las cuales se están proponiendo cambios que apuntan hacia la actualización y el mejoramiento de los docentes formadores, los planteles y los planes de estudio.

Al respecto, existe información valiosa que nos permite contextualizar la importancia de las reformas educativas desde una perspectiva política (Popkewitz, 1994; Pedró, 1998). Otra información, precisa sobre los cambios propuestos por las reformas, desde las tradiciones en la formación inicial de docentes (Liston y Zeichner 1993a).

Algunos autores dimensionan la relación entre las propuestas de reforma con los intereses de superación profesional de los docentes (Hargreaves, 1996 y 2001). Fullan (2002) subraya la multiplicidad de tareas que se les asigna a las escuelas en los procesos de cambio. También existen estudios que analizan la formación docente desde una perspectiva ontológica (Imbert, 2000).

En Latino América existen estudios que señalan las ventajas y las desventajas de las reformas educativas en diferentes países (Tedesco y Fanfani, 2002; Rego y Namó de Mello, 2002; Mercado, 2002b; Torres, 1996).

¹ Utilizo la nomenclatura "*prácticas escolares preservicio*" para referirme a las prácticas que los estudiantes de normal realizan en las escuelas primarias durante su último año de la carrera y en las cuales trabajan con un grupo al lado del profesor titular, quien funciona como su tutor. El término de "preservicio" designa una práctica previa al servicio profesional pleno, e implica una transición o preámbulo hacia éste. Con ese término también distingo estas prácticas escolares de los estudiantes normalistas de las también llamadas "*prácticas escolares*" que tradicionalmente se desarrollan en los laboratorios escolares de ciencias.

Otros estudios precisan la manera como los sindicatos de docentes confluyen en las reformas (Sandoval, 2001) y la manera como el estado imprime cierta orientación a la formación inicial de docentes (De Ibarrola y Silva, 1996).

a) El Plan de estudios de 1984 y el P97

La carrera docente de educación primaria tiene el nivel de licenciatura desde 1984. En ese año se puso en operación el Plan de estudios de 1984 (P84). El P84, fue diseñado, según lo señalan estudios (Mercado 1994, a, 28), desde la perspectiva de las llamadas ciencias de la educación, que se encontraban en auge en esos momentos.

El mapa curricular del P84 se centraba en la explicación de los procesos educativos desde diferentes disciplinas, tales como psicología educativa, psicología evolutiva, sociología de la educación, política educativa, filosofía de la educación entre otras, dejando muchos vacíos en los aspectos relacionados con la enseñanza.

El P84 fue sustituido por el P97, este último fue construido y puesto en práctica como parte de una de las líneas del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. Este programa formó parte del Acuerdo Para la Modernización Educativa en México y comprendía cuatro líneas de desarrollo, las cuales precisaremos más adelante.

Los argumentos curriculares de la SEP (1997a), explican que en el P84 existían muchas asignaturas por semestre, se daba demasiada importancia a las materias teóricas dejando en un segundo plano el análisis de los procesos escolares (SEP, 1997, a) se destinaba poco tiempo al conocimiento de los contenidos y estrategias de enseñanza para la educación primaria, no se estudiaban los principios pedagógicos para conducir los procesos de aprendizaje. Asimismo, se daba poca importancia al conocimiento de los escenarios reales de la práctica docente (SEP, 1997a).

Las explicaciones de la SEP para cambiar el P84 señalaban que los elementos del plan de estudios de 1984 no contribuyeron para la formación de un maestro con destrezas básicas, para manejar con seguridad y facilidad cada una de las características señaladas en el perfil de egreso del Plan de estudios, entre otras: formación cultural básica, capacidad de auto-aprendizaje, formación científica, comprensión de los procesos sociales y culturales que se desarrollan en la escuela y la comunidad (SEP, 1997a).

El P97, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública centró su atención en la formación de habilidades para la docencia, ya que el P84 se enfocaba hacia el desarrollo de habilidades para la investigación (Czarny, 1999; Mercado, 2000).

Al igual que otros programas para la formación de docentes de otros países, el P97 vigente hasta la fecha, centró su atención en un periodo intensivo de prácticas escolares de preservicio durante los dos últimos semestres, de los ocho que conforman la carrera. En esta etapa los futuros docentes se hacen responsables de las actividades de enseñanza en un grupo de primaria.

Durante el periodo de prácticas preservicio, los estudiantes de normal actúan bajo la responsabilidad de un docente de primaria al que se denomina tutor y con el apoyo de un profesor de la normal (asesor), quien es el responsable del Seminario de trabajo docente y del Seminario de análisis del trabajo docente.

Otros análisis sobre el P84 (Mercado, 1994a; Czarny, 2000) afirman que la línea pedagógica de este plan de estudios tenía como objetivo integrar los conocimientos teóricos con la práctica y el desarrollo de investigación, pero los contenidos se orientaron al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas con la investigación acción, además señalan que *“el acercamiento de los estudiantes a las escuelas no fue desde la perspectiva de un maestro en formación, sino como un investigador en ciernes, por lo que adquirió pocos elementos para la docencia”* (Mercado 1994,a).

Los estudios y reflexiones citados, aunados a algunas voces magisteriales de los normalistas mexicanos, influyeron para que se diseñara un plan de estudios con un enfoque diferente. El nuevo plan de estudios se puso en práctica en 1997 en todas las escuelas normales de México.

b) El programa de reforma de la educación normal

La puesta en práctica del P97 fue coordinada por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal a través de la Dirección General de Normatividad.² Esas acciones formaron parte del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.

² La Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue la instancia que se encargó de la elaboración de planes y programas para la formación de maestros en México. En 1997 y hasta 2006 la SEP tenía una estructura orgánica diferente a que actualmente tiene.

Este programa comprendía cuatro líneas que consistían en: Desarrollo curricular, apoyo y formación continua, fortalecimiento institucional y, elaboración de normas y orientaciones (SEP, 1997d).

La primera línea se refirió a la transformación de planes y programas de estudio, a la producción de materiales bibliográficos para los docentes y estudiantes, así como la actualización de los estudiantes que se formaron con el P84.

La segunda línea se enfocaba a la actualización y formación continua que contemplaba la capacitación y superación profesional de los docentes de las escuelas normales. Dentro de esta línea se proponía que los docentes estudiaran especializaciones, posgrados y promovieran la investigación educativa relacionada con la educación y formación de docentes. También se afirmaba que se publicaría y distribuiría el material bibliográfico de actualidad como informes de investigación y propuestas didácticas; se utilizarían los medios de comunicación y las redes de información que comenzaron a instalarse de inmediato.

La tercera línea, denominada fortalecimiento institucional, se refería a la organización y gestión escolares de los servicios que prestaban las normales, a la modernización de los recursos y al mejoramiento de la infraestructura material y técnica como: atender necesidades de reparación, mantenimiento y, en su caso, ampliación de los planteles; dotar a las escuelas de acervos bibliográficos actualizados y especializados sobre temas educativos; instalación de equipo de grabación de señal EDUSAT de televisión digitalizada; dotación de mobiliario y equipo básico para las salas de consulta y; la realización de otras acciones que permitieran la puesta en práctica del P97.

La cuarta Línea relacionada con la elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico se proponía la elaboración de mecanismos para la gestión en las escuelas y que se evaluaran sus planes de desarrollo institucional. Se propuso la creación de normas de gestión institucional que permitieran la transparencia a los procesos y usos de recursos, que definirían con claridad las funciones y responsabilidades que cada participante tenía en la escuela normal; así como el establecimiento de formas de organización que permitieran la participación sistemática de las academias de las escuelas.

Como tarea importante en esta cuarta línea, la SEP consideró generar recomendaciones básicas sobre el desempeño de los maestros para asegurar la atención con calidad, nivel y pertinencia en los productos de investigación y difusión, así como

normas y mecanismos justos y transparentes que valorarían el mérito académico de los docentes.

Estas propuestas para el mejoramiento de la formación inicial de docentes en México daban un panorama de la situación en que se encontraban las escuelas normales al inicio de la reforma de 1997. Esas condiciones distaban de las que tienen los programas para la formación de docentes en otros países como Estados Unidos, Australia, Israel, y los países de Europa, donde los programas para la formación inicial de docentes se encuentran integrados a las universidades y pusieron en práctica, con mucha anticipación, los modelos de formación mediante el preservicio (Marcelo,1999).

El P97 se diseñó bajo una perspectiva desde la cual se deba importancia central a las prácticas escolares del preservicio durante el último año de la carrera de licenciatura en educación primaria y, su puesta en práctica sufrió cambios de acuerdo con la perspectiva de los docentes que las pusieron en acción.

El plan de estudios de 1997 y la reforma de la educación normal que inició con la propuesta de 1996, tuvo un inicio de grandes prospectivas, dado que se inscribió en un programa nacional más amplio que la reforma curricular.

B) REFERENCIAS CONCEPTUALES

En esta parte del trabajo se presenta brevemente la línea conceptual desde la cual apoyamos el análisis de esta investigación. La exposición está dividida en dos apartados, el primero se enfoca a precisar los aspectos generales de las teorías de la cognición y el aprendizaje situado en las comunidades de práctica. El segundo apartado lo destinamos a precisar aspectos relacionados con la práctica profesional y las prácticas del preservicio.

Las referencias conceptuales en las que basamos este estudio, tienen presencia actualmente en los programas para la formación inicial de docentes en muchas universidades de los Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Australia y España entre otras (Marcelo 1999).

Orientamos el análisis sobre los conceptos de participación periférica, comunidad de práctica, cultura escolar, *practicum*, reflexión en la acción y conocimiento situado.

a) Cognición, aprendizaje situado, comunidad de práctica, negociación de significado y micropolítica

De acuerdo con algunas teorías, que adelante explico, sobre el conocimiento, el aprendizaje y la práctica; me basé teóricamente en un esquema que permite la visualización de los desarrollos teóricos y explicativos de diversos autores, a partir del cual elaboré una visión particular de la enseñanza en el escenario de las prácticas del preservicio de los futuros docentes.

Los elementos constitutivos del esquema que aquí presento son: el enfoque constructivista social del conocimiento que plantean Vygotski, Luria y Cole; elementos de la epistemología de la práctica que sustenta Schön (1992), la descripción enfocada al conocimiento situado o la cognición contextualizada en las comunidades de práctica (Wenger,1998).

La formación en la acción y por tanto en las prácticas del preservicio, se explica a partir de las conceptualizaciones de Schön, sobre el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción, así como en los aportes de Lave y Wenger sobre la generación de repertorios en la participación y la negociación de significado en las comunidades de práctica.

Sobre este tópico, otros autores han marcado rumbos diferentes para explicar la formación profesional, tales son los aportes de autores como de Clandinin y Conelly, (1996); Schön, (1987); Lave, (1988); Giffith & Owen (1995); Zeichner, (1993); Liston y Zeichner, (1993); Putnam y Borko, (1997); Lave y Wenger, (1991); Chalklin y Lave (1993); Bullough, (1997); Wenger (1998); Marcelo, (2002).

El enfoque de los autores señalados anteriormente, explica que el aprendizaje de un oficio o profesión, se desarrolla a través de la experiencia y algunos especifican su desarrollo en la participación periférica legítima en las comunidades de práctica (Wenger, 1998). Estas comunidades pueden ser, si se diseñan como tales, comunidades de aprendizaje (Wenger, 1998). En ellas, el componente fundamental de la formación y la superación profesional es la experiencia en las situaciones de la práctica. Así, la formación profesional se concibe como un proceso inconcluso, como una carrera de vida en la que siempre se encuentra presente la construcción de nuevos saberes docentes (Mercado, 2002a).

Desde la anterior perspectiva conceptual, se entiende que esos saberes se consolidan en un sitio determinado de la realidad; en las acciones cotidianas de la práctica. Así, la construcción de esos saberes prácticos en las situaciones determinadas, han sido denominados como aprendizajes situados (Lave y Wenger, 1991); (Schubaver-Leoni y Grossen, 1992); (McLellan, 1991); (Lave, 1998). Esos aprendizajes se producen en el intento por resolver los problemas reales que se presentan en el ejercicio profesional y al que Schön (1987) llama conocimiento en la acción (Schön, 1987; Shimahara, 1998); otros (Clandinin & Connelly, 1996) lo denominan conocimiento profesional o repertorios de la práctica (Wenger, 1998).

Inicialmente Vygotski (1978) desarrolló una explicación sobre la construcción del conocimiento a través de herramientas culturales. Este enfoque explica el desarrollo del conocimiento a partir de las experiencias y contacto de los sujetos con las herramientas culturales de su entorno y con el apoyo de los otros miembros de la comunidad.

Vygotski fue el primer psicólogo moderno que mencionó los mecanismos a través de los cuales la cultura se convierte en una parte de la naturaleza del individuo (Cole, en Vygotski, 1978). *“Vygotski elaboró la idea de que a través de las herramientas y el trabajo el hombre cambia la naturaleza y simultáneamente, se transforma a sí mismo”* (Cole, 1978: 25).

Para Vygotski existen tres momentos en que se desarrolla la cognición: a) la relación entre los seres humanos y su entorno, b) el trabajo como medio fundamental de relación entre los seres humanos con la naturaleza y las consecuencias psicológicas de esa actividad y c) la naturaleza de la relación entre el uso de las herramientas y el desarrollo del lenguaje (Vygotski, 1978,39).

Explica Vygotski que la conexión existente entre uso de instrumentos y el lenguaje afecta a varias funciones sensorio-motrices y a la atención, y que la relación entre estos elementos constituyen un sistema dinámico de la conducta. (Vygotski, 1978).

Vygotski relacionó el postulado de Marx de que los cambios históricos que se producen en la sociedad y en la vida material conllevan, al mismo tiempo, otros cambios en la naturaleza humana (en la conciencia y la conducta) con las cuestiones psicológicas específicas (Cole, 1978).

Al parecer, una de las afirmaciones de Vygotski consistía en que la internalización de los sistemas de signos elaborados en la relación social conducía a la transformación de la conducta y creaba un vínculo entre las formas del desarrollo del individuo, ya fuera de

una manera temprana o tardía. Para Vygotski el elemento fundamental de los cambios de los sujetos, radica en la relación que estos establecen con la sociedad y la cultura (Cole, 1987).

Cole (1996) desarrolló un enfoque para explicar los procesos del conocimiento desde una perspectiva social basada en el proceso de construcción y el uso de las herramientas culturales a las que llama artefactos.

A partir del seguimiento de una situación sobre las capacidades visuales de los habitantes del Estrecho de Torres que se documentó por antropólogos británicos desde 1891 y que se retomaron las situaciones para ser estudiadas en 1901. En estos estudios se afirma que, en un primer momento, los nativos del Estrecho de Torres y las Islas Salomón en la Nueva Guinea Británica, tenían una extraordinaria capacidad de visualización. En 1990 investigadores como Rivers, examinan con pruebas de laboratorio a varios sujetos de la isla de Torres, descubriendo que su capacidad visual era la misma que la de un europeo promedio. Sin embargo, al regresarlos a su medio físico y social, los nativos volvían a operar con su capacidad visual (Cole, 1996). La explicación de estos fenómenos, aunque fue realizada y retomada después de un siglo, la respuesta quedó inconclusa (Cole, 1996).

Según Cole, el fracaso de estos intentos se debió a que al estudiar a los sujetos no se consideró a la cultura en los que estos han aprendido. Este es, de acuerdo con Cole, un error de la vieja psicología (Cole, 1996).

La forma de estudiar a los fenómenos psicológicos de la nueva psicología cultural, coloca el funcionamiento de los procesos psicológicos de las personas dentro de los encuentros cotidianos, mediados social y simbólicamente (Cole, 1996) cuyas características consisten en la consideración de una acción mediada por el contexto. Trata además de fundamentar su análisis en acontecimientos de la vida diaria. Supone que la mente surge en la actividad colectiva o en la acción conjunta de las personas.

En este sentido, la mente es, co-construida y distribuida. Los individuos son agentes activos en su propio desarrollo, pero no actúan enteramente en entornos de su propia elección. Rechaza la ciencia explicativa causa-efecto y estímulo-repuesta. Considera la naturaleza emergente de la mente en actividad. Recurre a metodologías de las humanidades.

Cole toma la noción de psicología cultural-histórica de los especialistas rusos Leontiev, Luria y Vygotski. En función de sus ideas fue como llegó a formular la psicología

cultural, desde donde construyó un enfoque, derivado de esta psicología, a la que llamó teoría de la actividad cultural histórica.

La tesis más destacada por Cole, sobre la psicología cultural histórica es que la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos humanos surgen por la actividad práctica mediada culturalmente y en desarrollo histórico (Cole, 1996, 106), y que en esa mediación los individuos modificaban los objetos materiales como medio para regular sus interacciones con el mundo y entre sí (Cole, 1996).

Estos autores usaron el concepto de herramientas, pero Cole establece una diferencia entre éstas y los artefactos, que forman parte o se derivan de las herramientas (Cole, 1996). También explica que: *“En el desarrollo histórico, además de utilizar y hacer herramientas, los seres humanos toman medidas para el redescubrimiento en cada generación sucesiva de las herramientas ya creadas. Convertirse en un ser cultural y hacer los arreglos para que otros se conviertan en seres culturales son partes íntimamente relacionadas de un único proceso llamado enculturación”* (Cole, 1996,108).

Otra perspectiva sobre aprender a enseñar es la expuesta por Putnam y Borko (1997), quienes señalan como un punto de partida para el aprendizaje de la profesión docente, la naturaleza construida del conocimiento y las creencias. Consideran que el conocimiento es una forma de acción fundamentada en las concepciones existentes de la persona que aprende y que el aprendizaje es la modificación de esas concepciones (Putnam y Borko, 1987).

En el caso específico de la docencia como profesión, algunos autores como Clandinin y Connelly (1996), precisan que *“el conocimiento profesional, o el conocimiento práctico...sólo se adquiere en el contacto con la práctica”*.

Otros autores como Lave y Wenger (1991) señalan que el desarrollo de competencias profesionales y destrezas para la solución de problemas de la práctica profesional surgen en el proceso de la participación en las comunidades de práctica (Wenger, 1998). De acuerdo con estos autores existen diferentes niveles de participación en las comunidades de práctica. Entre estos niveles se encuentra la participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991).

Esta participación, según lo señalan Lave y Wenger, sólo es posible cuando los profesionistas se integran a una comunidad de práctica y se convierten paulatinamente en participantes centrales de la práctica. Mientras tanto, la participación en las comunidades

de práctica se puede dar de manera periférica, a través de aproximaciones o acercamientos.

A través de las prácticas se tiene acceso a un lugar que no se encuentra totalmente dentro ni totalmente fuera de la comunidad (Wenger, 1998). De esa manera *“Los maestros aprenden en las comunidades de práctica, en la participación periférica legítima... el aprendizaje es participación periférica”* (Lave y Wenger, 1991).

En el presente estudio, la formación docente se concibe desde tres posiciones en las que coinciden los autores anteriormente señalados y que consisten en: a) que el aprendizaje tiene un carácter social y personal; b) es construido; c) la construcción del aprendizaje tiene lugar en una situación determinada de la práctica social; es decir, que el aprendizaje se genera durante los procesos de participación en las comunidades de práctica.

En ese sentido, Wenger (1998) sustenta el proceso de aprendizaje a partir de cuatro elementos que son: significado, práctica, comunidad e identidad. El significado nos permite tener noción de nuestra capacidad (cambiante) -en el plano individual y colectivo- de experimentar nuestra vida y el mundo como algo significativo; la práctica se entiende como la recuperación de los recursos históricos y sociales, los marcos de referencia y las perspectivas.

Wenger destaca la importancia de considerar el aprendizaje como un proceso colectivo, desde los aspectos que se aprenden en la familia, comunidades, grupos, redes; hasta las comunidades globales como estados, clases sociales, asociaciones, movimientos sociales, organizaciones (Wenger, 1998).

Las comunidades de práctica son el contexto fundamental en el que podemos alcanzar un sentido común mediante el compromiso mutuo. *“El concepto de práctica destaca el carácter social y negociado de lo explícito y de lo tácito que hay en nuestra vida”* (Wenger, 1998,71-72).

El primer componente de la práctica es el significado, éste se sitúa en un proceso denominado por Wenger negociación de significado. A través de la negociación de significado los hombres se interrelacionan con el mundo y se comprometen con él. La negociación se constituye de los procesos de participación y cosificación. La participación y la cosificación forman y desarrollan un papel central en la negociación de significado (Wenger, 1998, 77). Desde esta perspectiva nuestro compromiso con el mundo es social.

Wenger explica el concepto de cosificación para referirse al proceso de dar forma a nuestra experiencia produciendo objetos que plasman esta experiencia en una "cosa", como redactar una ley, crear un procedimiento o fabricar un instrumento es un proceso similar (Wenger, 1998, 84).

Desde esta perspectiva, el término cosificación abarca un conjunto de procesos que incluyen hacer, diseñar, representar, nombrar, codificar y describir; además de percibir, interpretar, utilizar, descifrar y reestructurar (Wenger, 1998, 85).

El segundo componente esencial que destaca Wenger es la relación de la práctica y las comunidades de práctica. Este autor señala tres elementos fundamentales que tienen presencia en una comunidad: La existencia de un compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido (Wenger, 1998).

Las comunidades de práctica no son entidades independientes. Se desarrollan en contextos más amplios -históricos, sociales, culturales, institucionales- con unos recursos y unos límites concretos. Algunos de estos requisitos y condiciones se expresan de una manera explícita. Otros son implícitos, pero no menos vinculantes que los anteriores (Wenger, 1998, 106).

La tercera característica de la manifestación de la práctica en la comunidad es el desarrollo de un repertorio compartido. Con el tiempo, señala Wenger (1998), la actuación conjunta encaminada a la consecución de una empresa crea recursos para negociar significado.

El repertorio de una comunidad de práctica incluye rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han pasado a formar parte de su práctica. El repertorio combina aspectos cosificadores y de participación. Incluye el discurso por el que los miembros de la comunidad crean afirmaciones significativas sobre el mundo, además de los estilos por medio de los cuales expresan sus formas de afiliación y su identidad como miembros (Wenger, 1998).

Para complementar la precisión sobre los acontecimientos estudiados, integramos en el análisis los conceptos de micropolítica, *negociación de significado* y *participación*

periférica, lo que nos permitió el análisis y la explicación sobre acciones emprendidas por los docentes y directivos de la investigación y la intencionalidad de éstas.

En la literatura producida en este campo de la micropolítica, nos encontramos con estudios como los de Duverger (1972), Hoyle (1982), Ball (1987), Blase (1997), Kelchtermas y Ballet (2002), quienes han explicado y conceptualizado el comportamiento de los directores y maestros en el trabajo de gestión y planificación en los centros escolares.

Esos análisis muestran una visión individual de los docentes del estudio destacando sus intereses, inquietudes, incertidumbres, así como las situaciones y condiciones materiales en las que desarrollan sus actividades cotidianas. Esos trabajos promueven la comprensión de las formas en las que los docentes organizan sus acciones y la influencia que éstos tienen con sus colegas, grupos políticos e institución.

Desde esta línea de interpretación se ha generado una mirada profunda que analiza la forma en que los maestros y directores construyen un estilo personal de actuación frente al mundo que los rodea. Las determinaciones que ellos toman en las tareas de planificar y desarrollar su trabajo, han sido denominadas *micropolíticas*. Las *micropolíticas* se refieren "*al sentido personal de aprender e interactuar con el mundo, una forma en la que los sujetos se conciben en relación con su trabajo y cómo los otros de manera particular tienen que ver con este*" (Ball, 1987, 130).

De acuerdo con lo que plantea Blase (1997), la micropolítica se encarga de analizar el poder y del uso que las personas hacen de éste para influir sobre los demás y protegerse de sus adversarios. Se ocupa de los conflictos y de las formas en que las personas compiten unas con otras para lograr sus propósitos. También se ocupa de la colaboración y de cómo las personas se apoyan mutuamente para lograr sus fines, se ocupa de aquello que las personas piensan y de sus convicciones.

La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por parte de los individuos y los grupos para alcanzar sus objetivos dentro de las organizaciones. Las acciones políticas son en gran medida el resultado de las diferencias que se perciben entre los individuos y los grupos, unido a la motivación de emplear el poder para influir y/o protegerse. Tanto las acciones y los procesos cooperativos como los

conflictos forman parte del reino de la micropolítica (Blase, 1991, 254).

Hoyle (1982) considera la micropolítica como las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses.

Basados en las referencias de Cole y los precursores de la perspectiva socio cultural y los aportes de Lave y Wenger sobre la participación en las comunidades de práctica y las aportaciones de Viñao (1997-2001), sobre las culturas de las escuelas, nos aventuramos a realizar el análisis de procesos como la construcción de significados diversos, así como de micropolíticas y de saberes docentes en el preservicio de los maestros y los estudiantes de la primera generación del P97.

b) Acotaciones sobre la práctica

En este apartado presentamos una acotación sobre el término *práctica*, mismo que aparece de manera central en nuestro trabajo. También explicamos, la perspectiva conceptual desde la cual entendemos la *práctica* en los procesos empíricos para poderlos explicar. La *práctica*, como un concepto central, está integrada con los referentes de la perspectiva histórica social que señalamos anteriormente, de tal manera que al explicar el término en cuestión, exponemos también la construcción de una perspectiva de la formación inicial de docentes y de las prácticas escolares del preservicio.

La *práctica* es un término polisémico que adopta significados distintos de acuerdo con el contexto y con el sentido en el que éste es utilizado. Por esa razón los significados que le damos en este trabajo, requieren de cierta aclaración.

La intencionalidad que conferimos al término de *práctica* en cada parte de nuestra exposición se encuentra delimitada por parcelas de significado a partir de cuatro procesos o expresiones de sentido o formas de referirse a la práctica como lo son: la *práctica profesional*, la *práctica docente*, las *prácticas escolares del preservicio* y la práctica como participación periférica en las comunidades de práctica; esta última como un paradigma en construcción.

En la perspectiva de la construcción de los saberes profesionales utilizamos el término de *práctica* para referirnos a la manera como a partir de la participación periférica

en situaciones determinadas, los participantes en las comunidades de práctica construyen los repertorios de la profesión (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991; Cole, 1996; Rogoff, 1990; Salomon, 1993; Bullough, 1997).

En esa dirección la *práctica* se integra a otros términos para explicar, categorialmente, un conjunto de procesos relacionados con la construcción de los saberes profesionales. Podríamos decir que, desde la anterior perspectiva, la *práctica* adopta un nivel de categoría teórica, y aunada a otras como: *participación*, *comunidad de práctica*, *negociación de significado*, *cosificación* u *objetivación*, *participación periférica legítima*, entre otros, forma parte central de un paradigma en desarrollo que intenta explicar el proceso del aprendizaje profesional focalizando su atención en el contexto social y cultural.

➤ *Las prácticas escolares del preservicio y las prácticas profesionales*

El término de *práctica profesional* está referido, en esta investigación, a una perspectiva amplia que contempla a las acciones, las actividades, los saberes y las tradiciones de solución de problemas que constituyen los límites de las profesiones y los oficios en el marco de una mediación e interacción entre la actividad individual y el contexto social en el que la *práctica* tiene lugar.

Como señalamos anteriormente, los enfoques recientes sobre la formación profesional ubican sus explicaciones entre los marcos de la práctica y ésta sólo se manifiesta al interior de las comunidades de práctica, tal como lo señalan los trabajos de Clandinin & Conelly, (1996); Schön, (1987); Lave, (1988); Zeichner, (1993); Liston y Zeichner, (1993,a y b); Putnam y Borko, (1997); Lave y Wenger, (1991); Chaiklin & Lave (1993); Bullough, (1997); Wenger (1998); Marcelo, (2002); Shimahara (1998).

Desde el enfoque de estos autores, el aprendizaje de un oficio o profesión, se desarrolla a través de la experiencia (Dewey, 1960), en la *participación periférica* en las comunidades de práctica (Wenger, 1998).

Por otro lado, entendemos también que esos saberes se consolidan en un sitio determinado de la realidad, en las acciones cotidianas de la práctica. La construcción de esos *saberes prácticos* en las situaciones determinadas, han sido denominados *aprendizajes situados* (Lave y Wenger, 1991; Schubaver-Leoni y Grossen, 1992; McLellan, 1991; Lave, 1998). Esos aprendizajes se producen en el intento por resolver los problemas reales que se presentan en el ejercicio profesional al que Schön (1987) llama *conocimiento*

en la acción. Clandinin & Connelly (1996), lo denominan conocimiento profesional y Wenger (1998) lo considera como construcción de repertorios de la práctica.

Estos saberes profesionales no aparecen de manera aislada y espontánea, ni a través de una experiencia intelectual solitaria, sino que se construyen en el contexto de los acontecimientos que tienen lugar dentro de un contexto cultural. En ese contexto ya existen, antes de la llegada de los aprendices, los elementos fundamentales del ejercicio profesional, como son las herramientas (Vygotski 1978), artefactos (Cole, 1996), saberes docentes (Mercado, 2001), repertorios de la práctica (Schön, 1987; Wenger, 1998), así como las costumbres y tradiciones de la práctica (Viñao, 1997).

El dominio de la práctica profesional se constituye en un arte, éste se muestra cuando los profesionales ponen en acción sus saberes y sus competencias para resolver problemas de la *práctica* (Schön (1987).

Los problemas de la *práctica profesional*, desde la perspectiva de la epistemología de la práctica, no se resuelven con la aplicación de un conjunto de prescripciones o del desarrollo de secuencias mecánicamente ejecutadas con referencia a las teorías sobre las acciones. Es en la *práctica profesional*, en las situaciones concretas de la profesión, donde se construyen los saberes del oficio. Por tanto es en la participación, a través de la experiencia, la mejor manera de aprender una profesión (Schön 1987).

En este sentido los profesionales, en los diferentes campos, han generado un conjunto de conocimientos que son propios de la profesión y que se van desarrollando en la medida en que los profesionales resuelven problemas en la *práctica*.

Desde esta perspectiva, los profesionales, al ejercer o al desarrollar las tareas propias de la profesión en una situación real y contextualizada, van construyendo un conjunto de conocimientos o saberes que se integran y forman parte de un repertorio profesional que les permite, en un futuro, solucionar problemas semejantes.

La perspectiva construida por Schön (1987) hace énfasis en que las destrezas para resolver los problemas de la práctica profesional no tienen una relación o dependencia directa entre conocimiento científico y la resolución de esos problemas de la práctica. Los saberes profesionales se construyen, en las acciones mismas que los prácticos desarrollan al resolver los problemas en las llamadas "*zonas indeterminadas de la práctica*." Es de ahí donde se puede saber cómo se construyen los conocimientos en la práctica. "*La cuestión no es hacer un mejor uso del conocimiento científico, sino hacer un examen del arte, de las*

habilidades que los prácticos tienen para manejar esas zonas indeterminadas de la práctica” (Schön, 1987,26).

Cuando en el repertorio de un profesional no existen las respuestas a determinados problemas, el profesional intenta dar solución a los nuevos problemas adoptando una manera distinta, buscando nuevas estrategias e improvisando la solución. Esas nuevas experiencias lo conducen a construir alternativas inmediatas, a construir podríamos decir, un nuevo conocimiento en la práctica, independientemente de su éxito o no. A la generación de esos nuevos conocimientos o saberes se les ha dado el nombre de conocimiento en la acción (Schön, 1987 p. 35).

La anterior orientación epistemológica de la práctica, complementada con la perspectiva de otros autores como Lave, Wenger, Rogoff, McDermott, Snyder, Salomon, Putnam y Borko entre otros, quienes explican la construcción de los saberes culturales y profesionales a través de la participación periférica en las comunidades de práctica, se integran en nuestro trabajo para constituir nuestra perspectiva sobre la construcción de los saberes profesionales de los profesores y de los futuros docentes.

Putnam y Borko apuntan sobre cuatro características del proceso cognitivo: La primera característica es que éste es de naturaleza construida; la segunda, es que tiene un carácter social; la tercera es que se desarrolla en un contexto determinado o situado; y la cuarta, es que tiene una naturaleza distribuida.

Partiendo de esas premisas adoptamos la idea de que la construcción de los saberes profesionales se desarrolla en los contextos físicos y sociales concretos (Putnam y Borko, 1987), desafiando así la idea de que el conocimiento existe en la mente del individuo, independientemente del contexto de adquisición y del uso que los conocimiento tienen en las comunidades de práctica.

➤ *Las prácticas escolares y la práctica docente*

Los profesores generan y poseen conocimientos derivados de su integración con situaciones prácticas, lo que ha venido a denominarse conocimiento profesional, conocimiento práctico, conocimiento personal y aprender a enseñar significa empezar a generar ese conocimiento que sólo se adquiere en el contacto con la práctica (Clandinin y Connelly).

Partiendo de la perspectiva trazada anteriormente, consideramos que la *práctica docente* está constituida por un conjunto de acciones, procesos, saberes docentes (Mercado, 2001) y micropolíticas, que los docentes ponen en acción durante su desarrollo profesional.

Con esos elementos nos referimos a las tradiciones de las escuelas, las historias colectivas y personales de los protagonistas de la enseñanza y del aprendizaje escolar, así como a las herramientas propias de la profesión, como lo son los programas y planes de estudio, y por la manera como esos programas y planes de estudio son puestos en acción a través de un proceso de negociación de significado entre los docentes y las propuestas oficiales. También las micropolíticas que desarrollan los docentes para salvaguardar sus intereses y los de sus colegas, forman parte de la práctica docente.

Rockwell y Mercado (1986) se aproximan a la definición de la práctica docente entrelazando un conjunto de elementos: como las condiciones materiales de las instituciones, los saberes de los maestros, el cruce de la biografía personal con la social y la delimitación de la escuela como un "*contexto*" en el que se desarrolla la práctica docente.

Para Putnam y Borko (1987) el aprendizaje de la profesión docente consiste en una serie de cambios que los maestros viven en las diferentes etapas del desarrollo profesional. Esos cambios consisten en un movimiento de las creencias que los docentes tenían cuando eran estudiantes, hasta las creencias y maneras de resolver los problemas de enseñanza como docentes experimentados.

Como lo señalamos arriba, la *práctica docente* se desarrolla en las escuelas donde existen historias personales y colectivas que le dan sentido a los acontecimientos presentes (Rockwell y Mercado, 1986). En esas escuelas también existen ciertas normas, reglas y costumbres entre los docentes; en las que intervienen las autoridades, los directivos, los alumnos y los padres de familia: de tal manera que la *práctica docente* y cultura escolar forman parte de un mismo proceso.

La *práctica docente* y la cultura de las escuelas no se pueden concebir de forma separada. Por lo tanto, el aprendizaje de la *práctica docente* sólo se puede materializar en las situaciones propias de la *práctica*, es decir, en las escuelas donde tiene lugar la enseñanza.

➤ *Las prácticas escolares del preservicio y el practicum*

Derivado de la concepción sobre la construcción, los saberes profesionales, el *practicum* (Schön, 1987) consiste en una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica en un contexto cercano al mundo de la práctica profesional. Los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer generalmente no sea equivalente al mundo de la realidad.

El *practicum* consiste en el desarrollo de actividades o proyectos que simulan y simplifican la práctica, se trata de la organización de situaciones planeadas, similares a la práctica profesional. El *practicum* se sitúa en un lugar que no pertenece completamente al mundo de la práctica profesional, ni solamente al mundo discursivo de la formación inicial (Schön, 1987).

En esas aproximaciones que los estudiantes tienen con la práctica profesional desarrollan tareas que les permiten valorar y construir una idea de la *profesión* (Schön, 1987).

En algunos planes de estudio el *practicum* está diseñado para que los alumnos *aprendan haciendo* a partir de su inserción planeada y apoyada por sus asesores, tutores y compañeros alumnos. En esas experiencias del *practicum* los estudiantes deben aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes, no sólo por el establecimiento de nuevos métodos de razonamiento, sino también por la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategias de acción y maneras de formular los problemas. Los tutores hacen énfasis en las zonas indeterminadas de la práctica y en las conversaciones reflexivas con los componentes de una situación.

En las escuelas normales, a partir del P97, se han estructurado actividades más prolongadas que en épocas anteriores, estableciendo una relación entre las escuelas formadoras y las escuelas de educación básica. Esas acciones, permiten a los futuros docentes, aproximarse al mundo profesional y conocer las situaciones de la práctica docente para la cual se están formando.

En ese sentido hay autores que subrayan que el currículum de aprendizaje debe proporcionar oportunidades situadas en las comunidades de práctica, en el contexto de la enseñanza (Lave y Wenger, 1991) o modelos de trabajo docente (Delval, 1990).

Desde el *practicum* se pretende realizar un acercamiento o aproximación a la cultura escolar y por tanto a la práctica docente. Sin embargo, esa cercanía con la práctica

profesional aún no tiene un estatus de participación intensa. Todavía los practicantes no forman parte de las comunidades de práctica, en tanto que aún la participación está mediada, guiada y vigilada por los profesionales expertos.

En algunas universidades se ha puesto en acción algunos modelos para el desarrollo del *practicum*. En esos modelos, las prácticas escolares se conciben como un proceso de iniciación mediante el cual, el profesor experto enseña al estudiante, destrezas, actitudes, rasgos de personalidad, y su estilo docente (Marcelo, 1999).

Desde esos modelos, hemos tendido la mirada sobre las actividades que observamos en el estudio y que tienen su orientación en el P97. También sobre la manera como en otros programas se concibe la formación inicial y el *practicum*.

En el P97 las prácticas de enseñanza están propuestas como actividades mediante las cuales los estudiantes, deben aprender a enseñar en “condiciones reales” y a reflexionar sobre sus aprendizajes en las prácticas. Asimismo, desde esta perspectiva, los futuros maestros deben aprender a analizar aspectos relacionados con la organización y la gestión escolares, las influencias culturales y familiares en el aprendizaje de los niños y aspectos del contenido y uso de los programas o *artefactos*, usando la nomenclatura de Cole (1996), propios de la profesión de enseñar.

En esa línea que adopta la posibilidad de aprender en las situaciones de la práctica, se considera que un currículum de aprendizaje es un campo de recursos para los principiantes o para los futuros docentes.

En el P97 la entrada de los estudiantes de magisterio a las escuelas primarias se planificó para que se generara con ello, la posibilidad de facilitar las experiencias en el campo de la enseñanza y por lo tanto de promover el aprendizaje del oficio en situaciones cotidianas en las primarias (SEP, 1997b).

En la búsqueda de información sobre las prácticas escolares, encontramos en la literatura publicaciones referidas a los programas para la formación de docentes en otros países. En algunos documentos, se presenta el modelo del *practicum*, (Sim, 2006), otros analizan esos modelos (Marcelo, 1999) y en algunos casos se hacen propuestas para perfeccionarlos (Jay & Johnson, 2005).

- *La investigación sobre las prácticas escolares y el practicum*

Después de que muchas escuelas formadoras de docentes integraron las prácticas de enseñanza o el *practicum*, como parte del currículo en la formación inicial de docentes, algunos investigadores centraron su atención en el desarrollo del *practicum* como parte del proceso formativo; tales son los estudios realizados por Zeichner, 1992; Griffith & Owen, 1995; Zabalza, 1989; Marcelo, 1999 y 2002; Stolurow (1965); Clandinin & Connelly, 1996; Cochran-Smith, 1991; Lytle, 1993; Lave y Wenger, 1991).

En un estudio realizado por Zeichner (1992) y Griffin (1989), encontraron que no existe un conocimiento sólido sobre las prácticas, ya que en éstas se dan todas las variedades de observación y experiencia. Zabalza (1989) destaca que las prácticas de enseñanza no son prácticas reales, sino una simulación de la práctica profesional. De esta misma forma Marcelo (1999) considera que la historia entre las escuelas primarias y las escuelas de formación docente, en las prácticas de enseñanza, se caracterizan más por los desencuentros y la ignorancia recíproca, que por una colaboración en beneficio mutuo.

Algunos investigadores como Lee (1997), analizan en Estados Unidos los programas de las escuelas de desarrollo profesional (PDSs), por sus siglas en inglés, y la formación de maestros líderes en la Universidad de Columbia. El programa PDSs se enfoca a la formación profesional de los maestros colaboradores, que en el P97 de las normales en México se denominan *tutores*, para que apoyen el desarrollo del preservicio de los estudiantes de magisterio. El estudio concluye que el modelo es una alternativa que ha tenido éxito, aunque requiere de mucha dedicación y asignación de tiempos específicos para la preparación y el desarrollo de destrezas entre los maestros colaboradores o *tutores*. El trabajo también, señala, que se requiere de la participación de los directores de las escuelas, de todo el personal que ahí trabaja y de la colaboración de los padres de familia.

En Holanda algunos investigadores como Veenman, Benthum, Van Bootsma, Van Dieren y Van der Kemp (2002) realizaron una investigación en varias escuelas formadoras de docentes de educación primaria y secundaria, con el fin de analizar los resultados de los cursos desarrollados bajo el modelo de aprendizaje cooperativo (CL) por sus siglas en Inglés. Estos cursos y el modelo se dirigen al desarrollo de un trabajo en pequeños grupos con la intención de planificar el trabajo de las prácticas del preservicio y la reflexión sobre

las mismas. Los resultados de la investigación muestran el éxito del modelo CL en diferentes escuelas de Holanda.

Otros trabajos como los de Wubbels, Korthagen y Brekelmans (1997) también realizados en Holanda, analizan el papel que juega la relación entre la teoría y la práctica en la formación inicial de docentes. Los autores señalan que durante un siglo la formación de docentes se basó en el principio de ensayo y error (Wubbels, Korthagen y Brekelmans 1997) pero que a través de los años, después de que las normales pasaron a formar parte de las universidades, en Europa y otros países del mundo, se enseña tanto la teoría como la práctica. En su investigación analizan *el Modelo de Hermans*, que consiste en cinco fases para la formación de profesores.

El trabajo de Kelchtermans y Ballet (2002) realizado en Bélgica, explica algunos problemas que enfrentan los estudiantes de magisterio durante sus prácticas escolares del preservicio. Entre otros, el *shock de la práctica* que se refiere a la confrontación entre la teoría y la realidad que experimentan los principiantes de maestros cuando adquieren ciertas responsabilidades al comenzar a enseñar en el aula, en esa confrontación ponen a prueba sus creencias e ideas acerca de la enseñanza. En sus investigaciones, los autores también encontraron que las acciones de los principiantes se orientan por un interés profesional material, organizacional, profesional-social, ideológico e intereses personales.

En Israel, las investigaciones de Gal (2006), encontraron que uno de los principales problemas que enfrentan los estudiantes para maestros en sus prácticas escolares, son los relacionados con la violencia y la disciplina en el aula, mismos que no son considerados por los docentes supervisores o asesores en los procesos de retroalimentación en las escuelas formadoras de docentes. Esos problemas de disciplina, incluso, de acuerdo con esos estudios, son la causa de que muchos docentes abandonen su profesión en los primeros años de servicio.

Otros enfoques precisan sobre los problemas que se presentan a los practicantes en el proceso de las prácticas de enseñanza. Una de estas limitaciones corresponde a la limitación por familiaridad (Marcelo, 1999); esta limitación se manifiesta cuando los futuros docentes creen que por haber pasado mucho tiempo en las aulas como estudiantes (desde preescolar a la profesional), lo saben todo, es más creen que saben tanto que podrían ejercer la docencia sin estudiar la carrera.

La laguna de los dos mundos es otra limitación que consiste en la percepción que tienen los estudiantes respecto de los conocimientos adquiridos en la formación inicial

escolarizada y los requerimientos de ciertas competencias en las prácticas de enseñanza, ya que los estudiantes, cuando se reincorporan a las actividades académicas después de las prácticas, le dan poca importancia a los conocimientos que fundamentan el trabajo práctico (Marcelo, 1999, 6).

En el mismo sentido Stolurrow (1965) explica que el aprendizaje de la enseñanza en la práctica de la enseñanza y bajo la tutoría de un profesor experimentado conduce a una concepción medieval de la enseñanza y aprendizaje de los oficios, tal como lo propone en el modelo denominado "*master the teaching model*" en el cual se entiende a la enseñanza y el aprendizaje de este oficio como una forma de iniciación en el que un profesor-maestro enseña al estudiante un conjunto de destrezas, actitudes, rasgos de personalidad y su propio estilo docente, el cual se aprende por los estudiantes a través de la observación, la imitación y la práctica dirigida.

Otros autores como Feimman (1990), entienden el aprendizaje de la enseñanza como la adquisición de principios y prácticas derivados de los estudios científicos sobre la enseñanza. Por consecuencia la mejor manera de enseñar la docencia consiste en que los docentes formadores de docentes se dediquen, como complemento de la docencia, a la investigación de las formas de enseñanza y plantearlas desde la perspectiva teórica a sus estudiantes.

Autores como Clandinin & Connelly (1996) consideran que la formación inicial de docentes tiene que ver más con el aprendizaje en la experiencia, pero no tiene nada que ver con la imitación y aplicación de destrezas. El aprendizaje de la enseñanza tiene su inicio cuando se empieza a entrar en el mundo de la experiencia activa de la enseñanza. Por lo que proponen que las instituciones formadoras de docentes deben tratar de promover en los profesores en formación el desarrollo de una actitud crítica cuando van a sus prácticas.

La propuesta parte del análisis de que el problema básico de la formación de docentes está relacionado fundamentalmente con la existencia de instituciones formadoras de docentes en las que se enseña el aprendizaje y la enseñanza (escuelas formadoras), mientras que otras instituciones se dedican a la enseñanza (escuelas de educación básica), en un proceso en el que ambas instituciones no tienen una relación orgánica y operativa.

Una perspectiva diferente es la que presentan Liston y Zeichner (1993), en la que los programas de formación de profesores pueden servir para integrar a los futuros

docentes en la lógica del orden social actual o para promover una situación en la que los estudiantes de magisterio adopten una postura crítica frente a la realidad con el fin de mejorarla. Estos autores analizan el sentido de las reformas educativas. Entre otros se encuentran Liston y Zeichner (1993), quienes analizan la formación de maestros en los Estados Unidos desde las tradiciones de las reformas y las perspectivas de las teorías sociales y pedagógicas que las sustentan.

Los diferentes modelos o diseños del *practicum* que hemos presentado, tienen como propósito central la organización de situaciones cercanas a la realidad en las escuelas de educación básica, para que los estudiantes para maestros aprendan a enseñar en esas situaciones controladas y supervisadas, tanto por los docentes tutores de las escuelas primarias como por los supervisores o asesores de las escuelas formadoras de docentes.

Los modelos del *practicum* que señalamos también consideran que el aprendizaje de la docencia se construye en la práctica, durante las experiencias contextualizadas por el ambiente y las culturas escolares.

En México la literatura existente sobre el desarrollo de las prácticas escolares de enseñanza en la formación inicial de docentes es muy escasa, existen trabajos como los de Mercado (1994 y 2000) y Czarny (1999). Esos trabajos se realizaron antes de que se pusiera en escena la primera experiencia de organización y desarrollo de las prácticas escolares intensivas de la primera generación de estudiantes del Plan de estudios de 1997.

Otras investigaciones se perfilan hacia el análisis político de los cambios de los planes de estudio de las normales en México (De Ibarrola y Silva, 1996) o sobre la identidad de los futuros docentes desde la perspectiva del análisis del discurso (Avalos, 2002).

En este trabajo se analizan los acontecimientos cotidianos de las estudiantes y docentes de una escuela normal durante la primera experiencia de las prácticas escolares del P97. El estudio se enfoca a la revisión de los procesos de participación periférica en las culturas de las escuelas y las formas como reflexionan los estudiantes sobre sus acercamientos a las actividades de la enseñanza.

También se indaga sobre la manera en que los docentes formadores negociaron; frente a la propuesta nacional del P97, las cuestiones relacionadas con el servicio social de los estudiantes, la forma en que éstos deberían realizar las actividades de enseñanza en

las primarias, sobre la distribución del tiempo para el desarrollo de la supervisión de las prácticas y el Seminario de análisis del trabajo docente, entre otras.

Los referentes conceptuales que describí al inicio de este trabajo y la revisión de la literatura sobre el tema, me permitieron explicar y precisar, teóricamente, los acontecimientos cotidianos de las prácticas escolares del preservicio, llevando las acciones emprendidas por los docentes de la normal, los estudiantes y los padres de familia, al terreno de la descripción densa y la explicación conceptual.

C) METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque etnográfico desde el cual centramos la mirada en las acciones cotidianas de los maestros, directivos y alumnos de la escuela normal del estudio. Observamos y registramos la relación de los docentes de la escuela con los directivos y los alumnos, así como los procesos a través de los cuales, los docentes conocieron y analizaron los planteamientos de la reforma respecto a las prácticas escolares con el P97.

Asimismo, pusimos atención en los procesos que vivieron los estudiantes normalistas durante las prácticas escolares, de los cuales registramos sus exposiciones durante los foros de análisis e intercambio de experiencias, así como algunas sesiones del Seminario de análisis del trabajo docente y las clases de práctica de algunos estudiantes. En esas exposiciones se encuentran presentes, las relaciones afectivas, sus preocupaciones, las ideas previas y la manera como confrontaron las situaciones de las prácticas de enseñanza.

Para el desarrollo los registros y el análisis nos apoyamos en los aportes teóricos de Heller (1977) sobre la vida cotidiana. Esta autora explica que las capacidades, los afectos, los modos de comportamiento que producen los hombres, han sido “construidos” en la acción cotidiana (Heller, 1977), por lo que documentar y analizar esos acontecimientos cotidianos es un proceso inevitable si deseamos analizar y desentrañar la relación de los protagonistas, en este caso, los acontecimientos cotidianos de la escuela del estudio, las acciones de sus protagonistas y la relación que estos guardan con el mundo inmediato con el que interactúan.

En nuestro caso adoptamos también las aportaciones de Geertz (1973) quien desde una concepción similar a la propuesta de Gadamer (1975) describe los pantanosos caminos de la investigación etnográfica.

Geertz (1973) suscribe que “*el hombre es un animal inserto en tramas de significación*” por lo que nos dirigimos a intentar explicar desde esa perspectiva lo que los actores intentan comunicar, decir, significar, sin que para ello exista una forma universal de comunicación, por el contrario, según lo señala Gadamer (1975), cada hombre tiene su propio lenguaje, su manera particular de entender y de comunicarse con los demás. Por eso se requiere de la construcción de una manera particular para interpretar lo que los hombres dicen y hacen en un lugar, un tiempo y una situación determinados. Se requiere de una hermenéutica de nuestra existencia histórica (Gadamer, 1975) o una hermenéutica de las culturas (Geertz, 1973).

Lo que en realidad encara el etnógrafo...es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después (Geertz, 1973, 24).

Continuando con la perspectiva trazada por Geertz (1973) precisamos que “*los etnógrafos registran los discursos, los ponen por escrito para poderlos analizar posteriormente*”, es decir, los ponen entre paréntesis, en el sentido cartesiano-husserliano, para encontrar los posibles sentidos y significaciones que ellos tienen. Al interpretarlos, desde esta perspectiva, se considera fundamental la contextualización temporal, cultural e histórica en la que las acciones y los acontecimientos se encuentran inmersos.

En esta adopción metodológica también consideramos los aportes de Hammerley y Atkinson (1985), Woods (1986), Becker y Geer (1990), así como las recomendaciones de Rockwell (1980), quienes nos condujeron, a través de su experiencia documentada, por los desolados caminos del trabajo etnográfico, pasando por las recomendaciones para interactuar con los protagonistas, la elaboración de los registros, los procesos de la observación, la organización de la información, la reflexión y la elaboración de notas analíticas; así hasta llegar a los textos que constituirían el informe.

En síntesis, esta investigación se desarrolló, desde un enfoque etnográfico que toma como punto de partida la documentación o registro de las situaciones cotidianas en la escuela vinculadas con el objeto de estudio. Desde este enfoque se realizan observaciones y registros sobre los que se construyen preguntas, notas analíticas e hipótesis. Simultáneamente se integra la información empírica con las perspectivas conceptuales que ayudan a explicar cualitativamente los acontecimientos y los procesos donde ellos se inscriben o tienen lugar.

En la investigación seguimos una línea de acción en el registro de las observaciones y el análisis de la información tratando de lograr una *descripción densa*, como lo refiere Geertz (1987).

El etnógrafo inscribe discursos sociales, los pone por escrito, los redacta. Al hacerlo se aparta del hecho pasajero que existe sólo en el momento en que se da y pasa a una relación de ese hecho que existe en sus inscripciones y que puede volver a ser consultada (Geertz, 1987,31).

Con apego a las prácticas escolares del preservicio en la formación inicial de docentes, en el contexto de la reforma de 1997, que fue nuestro referente empírico, realizamos registros comprendidos entre marzo de 2000 y octubre de 2001. En este periodo se realizó el trabajo de campo. La indagación que realizamos tuvo lugar en atención a 4 escenarios.

El primer escenario se constituye por la organización y la gestión de las prácticas escolares. En este escenario participaron los docentes y personal directivo de la escuela normal del estudio. De ese escenario registramos las reuniones de una comisión especial para la organización de las prácticas de enseñanza y una reunión de autoridades educativas con profesores *tutores* (así se denomina en el P97 a los profesores de primaria que reciben a un estudiante durante los dos últimos semestres de su formación inicial). En esta comisión participaron diez docentes de manera constante y otras veinte personas entre directivos, coordinadores de algunos departamentos de la escuela y otros invitados. Temporalmente este escenario se desarrolló entre marzo de 2000 y julio del mismo año.

El segundo escenario lo constituyeron las actividades de planeación y análisis de las prácticas escolares de los estudiantes de 7° y 8° semestres, mismas que se hicieron desde la perspectiva académica de los docentes de la escuela normal donde se hizo el

estudio. Las actividades de este escenario se desarrollaron en las reuniones académicas de los asesores al interior de la escuela normal. En ellas aparecen las reflexiones de los asesores (así se denomina en el P97 a los profesores de normal que conducen a los estudiantes durante las prácticas de su último año de formación inicial) durante la supervisión y orientación de los estudiantes que se encontraban en prácticas escolares. En este escenario participaron dieciocho docentes de la normal quienes realizaron la tarea de asesoría y supervisión de las prácticas escolares. Esos dieciocho docentes fueron responsables, en diferente número, de los 90 estudiantes de séptimo y octavo semestres. Las reuniones y actividades de este escenario comenzaron en septiembre de 2000 al mes de agosto de 2001.

Tercer escenario. Durante las prácticas de enseñanza en las primarias, los docentes asesores, organizaron reuniones académicas para analizar la forma en que conducirían y supervisarían las prácticas de los estudiantes en las aulas. Como parte de ese trabajo colectivo, los asesores junto con una comisión de titulación, organizaron foros o encuentros académicos entre los estudiantes. En esos eventos los estudiantes presentaban sus experiencias de prácticas escolares y sus avances del documento de titulación. Esos acontecimientos formaron lo que llamamos el tercer escenario en el que tienen lugar procesos de reflexión, tanto de los docentes asesores como los estudiantes, respecto a las prácticas escolares del preservicio. Los registros que realizamos sobre este escenario comenzaron en agosto de 2000 y concluyeron en abril de 2001.

El cuarto escenario lo constituyeron las clases de práctica de los estudiantes de 7° y 8° semestres en las escuelas primarias. En ese escenario participaron los estudiantes, los docentes asesores, los docentes tutores, los niños, los directivos y los padres de familia de las escuelas primarias. En este escenario aparece la forma en que los estudiantes de 7° y 8° semestres se confrontaron en las tareas de enseñanza en las escuelas primarias, y la forma en que los tutores les apoyaron en las actividades de enseñanza. Los registros de las clases fueron hechos entre octubre y noviembre de 2000.

En cada uno de los escenarios se realizaron registros de los eventos y de las entrevistas hechas a los estudiantes y docentes; con ayuda de videograbadora o audiograbadora en su caso. Estos se realizaron elaborando primeramente un mapa o croquis del lugar donde se realizó la reunión, asesoría o práctica. Posteriormente se hicieron descripciones específicas de los hechos, incluyendo los temas tratados y la forma en que participaron los actores.

Posteriormente los registros y las entrevistas se transcribieron y se ampliaron con información complementaria de acontecimientos paralelos y con los documentos recopilados durante los eventos.

El análisis de los registros fue produciendo descripciones o notas analíticas en las que hicimos las primeras interpretaciones de la información. Las notas analíticas se formaron con relatos o fragmentos de los registros, a los que fuimos integrando nuestras interpretaciones. De estas notas seleccionamos las unidades de análisis (Zavala, 1998).

Las unidades de análisis fueron apoyadas con fuentes bibliográficas; es decir, cada unidad de análisis fue desarrollada a partir de la organización o construcción de referentes teóricos específicos. En un momento posterior, cuando las unidades de análisis tuvieron un desarrollo suficiente, se seleccionaron aquellas que tenían más relación para generar una temática. Posteriormente, se elaboraron los informes en los que integramos varias unidades de análisis y que constituyeron el informe final.

Como se puede apreciar en las tablas anexas, los registros contienen innumerables aspectos de la vida cotidiana de la escuela del estudio, así como una diversidad de información y aspectos que hicieron que la investigación se complejizara para la selección de las unidades de análisis y para la construcción de una perspectiva conceptual.

Es importante señalar, que mi participación como miembro de la comunidad objeto de análisis tuvo algunas ventajas, en tanto sabía cómo buscar la información y conocía a los personajes que protagonizaron los acontecimientos; sin embargo, hubo momentos, en los cuales la participación directa en algunas acciones, impidió ver, desde una perspectiva analítica, lo que significaban unas u otras acciones. Afortunadamente, la participación de una tercera visión, en este caso mi Directora de tesis, me ubicó muy atinadamente, cuando perdía la perspectiva o interpretaba los acontecimientos bajo los efectos de las emociones del protagonismo cotidiano.

También importa decir, que la disposición de los docentes, directivos y alumnos que participaron como sujetos de la investigación, fue una gran ventaja para obtener la información requerida a través de las entrevistas y para tener acceso a los eventos de los estudiantes y a las reuniones de donde se obtuvieron los datos de la investigación.

a) Implicaciones metodológicas en el proceso de análisis

Durante esta experiencia, de observación participante al estilo de Woods (1986), pasé por momentos críticos en los cuales se me dificultó tomar distancia respecto de la realidad que observaba. Ello se debió a mi participación en un doble papel: por un lado, actuaba como investigador (observando y registrando los acontecimientos), y por otro, participaba activamente como docente de la normal (discutiendo y tratando de encontrar solución, junto con mis compañeros, a los problemas planteados por la reforma).

Al entrar en el proceso del análisis, en muchas ocasiones cometí errores, recurriendo a la valoración y la calificación de los docentes, adoptando una perspectiva “dantesca” de la interpretación.

En ese sentido, mi Directora de tesis jugó un papel fundamental, ya que me señaló puntualmente, en cada ocasión, los yerros de mis interpretaciones. A decir, las primeras notas analíticas se encontraban, llenas de afirmaciones valorativas.

Por otro lado, mi proximidad cultural y mi participación en la comunidad de práctica con los docentes que observaba me facilitaron la comprensión, debido a la coparticipación de un lenguaje profesional común, y la construcción conjunta de una parte de la historia colectiva de la normal.

D) LA ESCUELA Y LOS SUJETOS DEL ESTUDIO

La escuela normal del estudio está ubicada en un estado del centro de la República Mexicana y pertenece al grupo de escuelas normales centenarias del país cuyo inicio se remonta al año de 1886. La normal está formada por tres centros educativos de licenciatura: la unidad central que se ubica en la capital del estado, y dos extensiones o unidades, a las que llamaremos unidad uno y unidad dos, que se encuentran en otras ciudades del estado.

La normal también cuenta con cinco escuelas anexas, de las cuales dos son de educación primaria. La unidad central cuenta con un jardín de niños, una escuela primaria y una escuela secundaria anexas. Las otras dos escuelas anexas, un jardín de niños y una escuela primaria, se encuentran en la unidad uno. La unidad dos carecía de escuelas anexas en el momento que realizamos esta investigación.

La unidad dos, ubicada en la región serrana, fue creada en 1988, es decir, tenía 14 años de su creación. En esta unidad se forman profesores en las licenciaturas de educación primaria, preescolar y media. La unidad uno cumplió, en esos momentos de la reforma, 21 años de su creación. En esta unidad funcionaban las licenciaturas de educación primaria, preescolar y educación media.

En la unidad central se formaban profesores en la licenciatura de educación primaria, licenciatura en educación preescolar y en educación física. Estas licenciaturas funcionaban durante el turno matutino. Por las tardes se desarrollaban las licenciaturas de educación media (con cinco especialidades) y educación especial con otras tres especialidades. En la unidad central también existía una carrera técnica de asistentes educativos. Esta carrera funcionaba por la tarde.

Considerando las tres unidades, la normal contaba al inicio de este estudio, con una matrícula aproximada de 1200 estudiantes de licenciatura, 70 de asistentes educativos, una planta docente de 274 profesores y 127 trabajadores de apoyo administrativo.

Los estudiantes que asisten a esta escuela normal, en su mayoría provienen de familias de bajos recursos económicos. Muchos de ellos son hijos de obreros, de empleados o trabajadores de la construcción. En el caso de la unidad uno, también asisten a las aulas de la normal hijos de campesinos y jornaleros. Solamente en la Licenciatura en educación preescolar, se pueden ver algunas estudiantes de familias acomodadas.

En 1986, en la escuela normal sólo existía la carrera de educación primaria y educación preescolar, pero con la nueva perspectiva de la reforma de 1984 en la que las normales "adoptaron" el esquema de las universidades con sus tres funciones sustantivas (docencia, investigación y difusión de la cultura), la normal abrió nuevas licenciaturas y se creó el Departamento de Difusión y Extensión Cultural y un Centro de Investigaciones Educativas³.

Este esquema y las características del Plan de estudios de 1984, que se centraba en la formación disciplinaria y la investigación participativa (Mercado, 1994, a), propiciaron que la plantilla del personal se ampliara integrando a profesionistas, de diferentes ramas, muchos de ellos universitarios como psicólogos, sociólogos, ingenieros civiles, médicos,

³ Segundo Informe de Gobierno (1986).

químicos, biólogos y otros profesionistas con una formación inicial diferente a la del profesor normalista.

Actualmente, la mayoría de maestros, además de trabajar en diferentes licenciaturas de la normal, también laboran en otras instituciones como: Educación Básica (Primaria, preescolar y secundaria), UPN, Normal Superior, Universidad Autónoma del Estado y otras universidades privadas como Universidad del Valle de México, Tecnológico de Monterrey, Colegio de Bachilleres, entre otras.

La creación de un organismo laboral del personal académico en 1984⁴ (No formalizado legalmente) permitió a los docentes de la normal negociar con las autoridades educativas el mejoramiento de prestaciones y salarios. También los docentes de la normal negociaron la creación de plazas de base para la mayoría del personal docente, ya que el personal no docente como secretarías, intendentes y veladores, pertenecían al Sindicato del Personal al Servicio de los Poderes del Estado.

Las negociaciones laborales permitieron, en varios momentos históricos, mejorar los ingresos del personal académico de la normal, igualando incluso, las percepciones del personal académico de la Universidad Autónoma del Estado y en ocasiones colocarse por encima de éste.

El ingreso de diferentes profesionistas a la normal constituyó una plantilla heterogénea, lo que permitió la interacción entre docentes con diferentes perfiles, con criterios y creencias totalmente diversas y muchas veces opuestas.

En marzo de 2000, momento que comenzamos esta investigación, la mayoría de los docentes trabajaban de tiempo parcial, medio tiempo y por horas, pues no obstante la antigüedad y la dimensión de la institución, solamente existían 17 profesores de tiempo completo, de los cuales algunos estaban ubicados en puestos administrativos y sólo 6 docentes de esos 17 laboraban en docencia e investigación.

Los salarios que percibían los docentes eran diferenciados y se determinaban por la cantidad de horas de contrato y la categoría en el escalafón. Esos criterios permitían la existencia de una diferencia en el salario hasta del 40 por ciento entre un maestro y otro. Durante una década el sistema de escalafón fue un obstáculo para que los docentes que

⁴ Los convenios laborales de esa época, se firmaban entre la representación laboral de los docentes de la normal y las autoridades educativas del Gobierno del Estado, sin la presencia de Conciliación y Arbitraje (Convenios Laborales del Personal Académico de la Escuela Normal).

trabajaban por horas aumentaran su percepción salarial. En el esquema laboral de ese tiempo (1989-1997), a los docentes que trabajaban por contrato no se les retribuía tiempo para su preparación, planificación de clases ni el correspondiente a reuniones académicas, aunque sí se les recomendaba asistir a éstas. Los docentes no contaban con cubículos, por lo que su estancia en la escuela no era obligada durante toda la jornada de trabajo. Aunque debían asistir a las reuniones académicas y a las reuniones de información administrativa.

La reforma de la educación normal de 1997, comenzó su operación cuando en la escuela normal del estudio, coincidentemente, recién habían pasado dos procesos electorales: el de la Dirección General y el de los coordinadores de licenciatura. Durante esos procesos electorales el personal docente de la normal se polarizó, participando o simpatizando con alguno de los dos grupos políticos internos. Después de las elecciones, los dos grupos continuaron confrontándose por tomar las decisiones en los asuntos académicos y administrativos, principalmente aquellos relacionados con las prácticas del P97.

Esa división política de los docentes y directivos, influyó en la organización y el desarrollo del preservicio, en tanto que no fue posible que la planificación de las prácticas se realizara de la forma tradicional, en la cual, todo el peso y la responsabilidad caía sobre los directivos de la escuela.

La primera generación del P97 estaba integrada por cinco grupos de estudiantes de sexto semestres, tres de los cuales estudiaban en la unidad central. Al iniciar el 7° semestre los estudiantes que estuvieron inscritos en grupos de treinta hasta el sexto semestre, se desintegraron en pequeños grupos de 2 a seis estudiantes para llevar los seminarios de trabajo docente y análisis del trabajo docente. A esos noventa estudiantes fueron los que incluimos en este estudio.

En la planificación escolar inicial y la elaboración de una propuesta para el desarrollo de las prácticas del preservicio de la primera generación del P97, participaron 12 docentes comisionados por los coordinadores de licenciatura y los coordinadores de los departamentos. También participaron, el Secretario Académico de la Normal y ocasionalmente el Director General.

Al inicio del P97 hubo un intento de reuniones académicas o trabajo colegiado, pero sólo se realizó en los primeros dos semestres (Mercado, 2000) y se volvió a realizar a partir del séptimo semestre como una recomendación de la Dirección General de

Normatividad de SEP. Esta actividad fue considerada como muy importante por el equipo responsable de la SEP, para el desarrollo curricular del Plan de Estudios de 1997.

A principios de la implantación del P84 también hubo un periodo en el que los docentes se agruparon por áreas académicas para desarrollar un trabajo colectivo. En aquel momento fue una recomendación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del Consejo Nacional de Educación Normal (CONACEN)⁵.

La participación de los docentes en las acciones relacionadas con la reforma, no sólo respondía a una perspectiva académica institucional, sino a intereses y creencias personales. También respondía a los intereses de los grupos políticos que existían en el interior. De hecho esa participación académica entró en un proceso de negociación entre los grupos que se disputaban la toma de decisiones en la escuela. También la participación de los docentes, en el proceso de reforma, se relacionó con su historia académica y personal, con sus referentes inmediatos, con sus conocimientos y construcciones anteriores; incluso con su práctica docente desarrollada en el recién desplazado Plan de estudios de 1984.

El panorama que describimos brevemente, nos da una visión general de la situación que prevalecía en la escuela normal del estudio en los momentos que iniciamos esta investigación; cuando la primera generación de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria con el P97, iniciaban las prácticas escolares del preservicio.

Después de un proceso de organización y negociación interna de la normal, los docentes y directivos conformaron un grupo de trabajo al que denominaron la Comisión Rectora de las Prácticas y que aquí llamamos, para efectos analíticos, una *comunidad de práctica cultivada* (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Esta comisión se involucró en un proceso de negociación de significado frente a la propuesta nacional respecto a las prácticas; proceso que presentamos en el capítulo II de este trabajo.

Los estudiantes de séptimo y octavo semestres de la primera generación del P97, iniciaron su preservicio asistiendo a las escuelas primarias durante dos semanas para elaborar un proyecto con el cual harían su servicio social. Eso fue antes de que concluyera

⁵ Antes de la reforma de 1997, la Subsecretaría de educación Básica y Normal se apoyaba en dos instancias administrativas; la Dirección General de Educación Normal (DGEN) que se encargaba de coordinar el trabajo académico y de actualización del personal docente de las escuelas normales federales en México y del Consejo Nacional de Educación Normal (CONACEN) que hacía las mismas funciones con las escuelas normales estatales y particulares.

el ciclo escolar (1999-2000). Posteriormente, en agosto de 2000, cuando comenzó el siguiente ciclo escolar (2000-2001), asistieron una semana a los Talleres Generales de Actualización, que la SEP organiza para los docentes en servicio a nivel nacional. En esos talleres se destinó un tiempo para la organización de los proyectos anuales de cada zona escolar y para elaborar los proyectos escolares de cada primaria.

La estancia de los estudiantes en las escuelas primarias y los foros de intercambio de experiencias que se organizaron durante el ciclo escolar (2000-2001), así como las clases de práctica de los estudiantes normalistas, constituyen el tercer y el cuarto escenario de esta investigación cuyo análisis se presenta en el capítulo I de esta tesis.

Los docentes y estudiantes de quienes registramos sus actividades para esta investigación, participaron en diferentes momentos del desarrollo de las prácticas escolares, algunos de los cuales registramos mediante videograbación; las entrevistas fueron audiograbadas.

Los eventos académicos referidos a las prácticas de preservicio que registramos durante el estudio, así como el recuento de quienes asistieron a ellos, son los siguientes:

- *5 reuniones de los docentes* de una comisión que se conformó para organizar las prácticas del preservicio. En esas reuniones participaron entre *10 y 22 docentes* de manera alterna.

- *3 reuniones* en las que los *docentes* dieron instrucciones a los estudiantes de séptimo semestre sobre las actividades que deberían realizar durante las prácticas escolares; en éstas participaron *7 docentes y 90 estudiantes*.

- *18 reuniones de asesores* con una participación alterna de entre *14 y 18 docentes*.

- *2 foros* de intercambio de experiencias *de los estudiantes* durante el séptimo y octavo semestres, con una participación aproximada de *70 estudiantes*.

- *10 clases de prácticas* en primarias de *9 estudiantes* del séptimo semestre.

- *4 entrevistas con 2 estudiantes* de octavo semestre, una de ellas con ambas estudiantes y tres a una sola estudiante.

- Revisión de *2 documentos de titulación y 2 diarios de trabajo* de estudiantes de octavo semestre.

En total participaron 22 docentes y 90 estudiantes en los 48 eventos que se registraron para el estudio, además de las cuatro entrevistas realizadas y los documentos

de los estudiantes que se revisaron. (Para más información sobre el corpus de datos del estudio ver Tabla de Registros en los Anexos).

El trabajo de campo para la presente investigación se realizó de agosto del 200 a julio de 2001.

Tabla de registros

Reuniones	cantidad	duración
Reuniones de docentes de la comisión	5	11:29 Horas
Reuniones de asesores	18	36 Horas
Reuniones de estudiantes y asesores + foros de intercambio	3 13	40:28 Horas
Entrevistas	4	2:00 Horas
Clases de práctica	10	14:00 Horas
Total	52	103:47 Horas

Docentes que protagonizaron la organización de las prácticas

- Juvencio: Psicólogo, Universidad, con especialidad en laboral y estudios de maestría. Con pocas horas en la Licenciatura de Primaria.
- Enedina: Egresada de Licenciatura en Educación Preescolar plan de 1984 de la normal. Con estudios de maestría en psicología educativa, tiempo completo, con comisión administrativa. Con pocas horas en la Licenciatura de Primaria.
- Mariana: Estudios en pedagogía en Europa, equivalente a Licenciatura en Pedagogía, casi tiempo completo. Tiene su tiempo en la Licenciatura en Educación Preescolar, en la de Licenciatura de Educación Primaria y colabora en otros proyectos de la Coordinación de la Licenciatura en Educación Primaria.
- Honorio: Licenciado en Filosofía, Universidad, es de tiempo completo labora también con poco tiempo en la Licenciatura de Primaria y el otro tiempo lo desempeña en investigación.
- Germán: Normal Básica, Normal Superior con Especialidad en Literatura y estudios de maestría. Es de tiempo completo, tiene su tiempo distribuido en las tres licenciaturas.
- Benito: Psicólogo, Universidad y estudios de maestría. Tiempo parcial y tiene comisión administrativa.

- Juana: Licenciada en Pedagogía, Universidad, tiempo completo, su tiempo está distribuido en las licenciaturas de primaria, preescolar y educación física.
- Jacobo: Estudios de Normal Básica, especialidad en ciencias sociales en la Normal Superior, tiempo parcial. Tiene comisión administrativa.
- Jacinto: Licenciado en Educación Física, estudios de maestría y estudiante de doctorado.
- Gabino: Egresado de la normal P84, tiene dos Licenciaturas y estudios de maestría.
- Rogelio: Normal Básica, estudios de Normal Superior y maestría. Tiene comisión administrativa.
- Azucena: Estudios de Normal Básica, Normal Superior y maestría. Tiene comisión administrativa.

CAPÍTULO I

LOS FUTUROS DOCENTES Y LAS PRÁCTICAS ESCOLARES DEL PRESERVICIO

A) LAS PRÁCTICAS DEL PRESERVICIO EN EL P97

En este capítulo presentamos un análisis de las experiencias reflexivas, así como la manera como los estudiantes normalistas participaron en procesos de negociación de significados durante su preservicio frente a las tradiciones de enseñanza, usos sociales y normas de las escuelas primarias. También analizamos la manera como los futuros docentes se fueron aproximando a la vida cotidiana de las escuelas y los problemas que enfrentaron en esa empresa.

En términos conceptuales, podemos afirmar que en la medida que los estudiantes se involucraron en las acciones de la comunidad de práctica, desde la periferia distante hacia la periferia central o legítima (Wenger, 1998) experimentaron cambios de perspectiva sobre sus ideas previas respecto a los requerimientos de las prácticas situadas en las primarias. Al parecer las prácticas les exigían más de lo que ellos sabían al respecto.

La información sobre los acontecimientos que analizamos, fue tomada de las exposiciones que los estudiantes realizaron durante los foros de intercambio de experiencias, de las entrevistas realizadas durante el seminario de análisis del trabajo docente y de la exposición que hicieron 6 estudiantes en el contexto de la semana cultural de la Licenciatura en Educación Primaria. También consideramos, para complementar los análisis, algunas clases de prácticas de los estudiantes normalistas.

El Plan de estudios de 1997 de la licenciatura en educación primaria en México, adoptó como componente central del currículo, un periodo de prácticas escolares durante el último año, de los cuatro que dura la carrera en nuestro país (SEP, 1997a).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolla acciones como el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales⁶. El P97

⁶ El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales contiene cuatro líneas: Desarrollo curricular, apoyo y formación continua, fortalecimiento institucional y elaboración de normas y orientaciones. La primera línea, que se relaciona con nuestro análisis, se refiere a la transformación de planes y programas de estudio, a la producción de materiales bibliográficos para los docentes y estudiantes, así como la actualización de los estudiantes que se formaron con el plan de estudios de 1984.

producto de ese programa se diseñó siguiendo una línea curricular centrada en las prácticas y en la reflexión de las mismas.

Durante el cuarto año, último de la carrera (7° y 8° semestres) con el P97, los estudiantes de la normal realizan tres actividades centrales: tareas de enseñanza en un grupo de primaria, bajo la responsabilidad del profesor *tutor*; asistir al Seminario de análisis del trabajo docente, el cual es coordinado por un mentor de la normal (*asesor*); y elaborar el documento para la titulación (SEP, 2000c).

De acuerdo con nuestros análisis, las actividades del P97 durante el último año de la carrera, se desarrollan en situaciones de trabajo cotidiano en las escuelas primarias y al que nosotros entendemos como participación periférica en las comunidades de práctica, según Wenger (1998).

En este trabajo destacamos, que el P97 está integrado por un diseño en el que se destaca una línea de aproximación a la práctica, durante los primeros seis semestres de la carrera, y un cierre de prácticas intensivas en las escuelas primarias públicas, durante los dos últimos semestres.

También cabe señalar como componente muy importante del *practicum en el P97*, un espacio curricular destinado a la reflexión de la práctica de los futuros docentes.

En el P97, el proceso de la reflexión se realiza, formalmente, en el Seminario de análisis del trabajo docente. En este seminario los estudiantes, apoyados por un docente de la normal (*asesor*), sistematizan por escrito sus reflexiones y las integran como parte del documento para la titulación.

En la mayoría de programas para la formación inicial de docentes, la reflexión se canaliza hacia algunos aspectos especialmente significativos tomados de las experiencias de los estudiantes de magisterio en sus clases de prácticas de enseñanza. La *reflexión* constituye una parte medular del periodo formativo de los futuros docentes; es la actividad que da sentido y reorienta las acciones de las prácticas escolares. De acuerdo con el P97, la reflexión integra aspectos de la teoría con la práctica y aspectos de las creencias de los estudiantes con la acción. Sin embargo, en cada programa para la formación de docentes, la *reflexión* se entiende de diferente manera. Por lo tanto, las actividades que encuadran dentro del proceso de la *reflexión* también se desarrollan de manera distinta en cada país, escuela y programa específico.

Al parecer, muchos de los programas para la formación de docentes tomaron el término *reflexión* de los aportes de Schön (1987). Este autor precisa que la planificación

del aprendizaje en la práctica o el *practicum* se constituye de varios elementos y procesos entre los que se encuentran: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y el análisis de la reflexión en la acción. El planteamiento inicial de Schön radica en su explicación acerca de la formación inicial de los profesionales, principalmente de los docentes, afirmando que no hay una conexión entre la idea del conocimiento profesional que existe en las escuelas formadoras y las competencias que se les exigen a los profesores en el terreno de la práctica profesional (Schön, 1987).

Para delimitar las líneas trazadas por Schön creemos necesario partir de sus explicaciones sobre el conocimiento en la acción. Con ello nos remitimos al dominio de ciertas actividades o ejecuciones físicas e intelectuales, por lo que conocer implica una dinámica o actividad en el mundo de la acción. Al conocimiento que se produce durante esa actividad le llamó conocimiento en la acción (Schön, 1987).

Las explicaciones de Schön, sobre el conocimiento en la acción, contemplan el concepto de “reflexión en la acción”, actividad que se realiza en el mismo momento de la ejecución de una actividad. Es decir, que los profesionales reflexionan sobre una actividad en el mismo momento que la están ejecutando, sin interrumpirla por ello. Así la reflexión es simultánea y permite tomar decisiones en el momento mismo de la ejecución (Schön, 1987).

Otro aspecto central en esta perspectiva (Schön, 1987), radica en reflexionar sobre la reflexión en la acción; actividad que se ejecuta después de la acción. Este último nivel de la reflexión es el propuesto por la mayoría de programa para la formación inicial de docentes, incluyendo el P97.

La mayoría de los programas para la formación de docentes, en las universidades de los países señalados anteriormente, consideran que los estudiantes de magisterio deben iniciar un proceso de reflexión o análisis de sus prácticas escolares de enseñanza durante el preservicio.

Durante el *practicum* los estudiantes deben aprender el oficio de la docencia a través de la acción y, simultáneamente, deben registrar por escrito los aspectos relevantes de sus experiencias en el preservicio, para llevarlos al plano de la reflexión después de la acción.

Asimismo, deben emprender un proceso de reflexión que ponga en el centro las acciones desarrolladas durante la práctica. Al parecer se trata de hacer conciencia sobre la manera en que se construyen, en la acción, los repertorios o saberes docentes. También la

reflexión intenta generar un análisis de las estrategias de acción y maneras de formular los problemas de la enseñanza durante las prácticas del preservicio.

Desde esa perspectiva, en la siguiente parte del trabajo nos enfocamos a analizar los procesos a través de los cuales, los estudiantes de magisterio desarrollaron sus reflexiones al respecto, durante sus prácticas escolares del preservicio.

Para puntualizar sobre ese análisis consideramos la información recabada durante la primera experiencia de prácticas del preservicio con el P97. Se observaron y registraron eventos de intercambio de experiencias de 90 estudiantes de séptimo y octavo semestres, durante el periodo escolar (2000-2001) en la unidad central de la escuela normal del estudio. También incluimos varias entrevistas hechas a estudiantes durante el Seminario de análisis de trabajo docente y varias clases de práctica en las primarias, así como dos trabajos de titulación.⁷

Las experiencias narradas por los estudiantes de normal, así como sus explicaciones, nos ayudaron a visualizar la forma en que se acercaron a la vida de las escuelas. Las exposiciones en los foros de intercambio, nos permitieron ver y analizar la manera como los futuros docentes, confrontaron los problemas de enseñanza en las situaciones cotidianas del trabajo docente en las primarias.

También en este trabajo analizamos algunos momentos de organización y gestión que hicieron los docentes y directivos de la normal del estudio, para que las prácticas del preservicio se pudieran llevar a cabo en las escuelas primarias y para poder seleccionar a los tutores que apoyarían a los estudiantes durante su preservicio.

El propósito de este trabajo consiste en poder comprender y explicar conceptualmente, los procesos de mediación o negociación de significado que tienen lugar en la organización y ejecución de las propuestas de reforma de la educación normal en México en el plano de lo cotidiano.

También intentamos comprender aquellos factores y componentes relacionados con las adopciones y creencias de los protagonistas que dinamizan e intervienen en la vida

⁷ Todos los eventos, así como algunas sesiones de los seminarios de análisis de la práctica docente fueron registrados en audio y videocámara. El material se transcribió y fue complementado con notas de memoria y notas de campo. Sobre esos registros ampliados fuimos haciendo los análisis que nos permitieron construir una perspectiva conceptual. Para distinguir los registros en el trabajo, usamos la letra (A) más un número para referirnos a un audio casete y la letra (V) más un número para referirnos a un video, mismos que mostramos en la tabla anexa al final.

académica de las instituciones formadores de docentes. Para entrar en la dimensión analítica de nuestro estudio nos apoyamos en referentes conceptuales provenientes del enfoque teórico sociocultural.

a) Las actividades de acercamiento a la práctica escolar

El cambio de orientación en la formación inicial de docentes que se realizó a partir de la sustitución del P84 por el P97, tiene su representación esencial en una línea curricular denominada actividades de acercamiento a la práctica escolar.

La línea de acercamiento a la práctica se inicia desde el primer semestre y prevalece hasta el final de la carrera, cerrando con un periodo de prácticas intensivas durante el séptimo y octavo semestres.

El mapa curricular del P97 se constituye de tres líneas o áreas de actividades: las *actividades escolarizadas* que se realizan en la escuela normal, esta área se constituye por 35 asignaturas que se desarrollan en los primeros seis semestres. La segunda línea se constituye por las *actividades de acercamiento a la práctica escolar*, estas actividades se desarrollan durante los primeros seis semestres. La tercera línea corresponde a la práctica intensiva que se desarrolla en el último año de la carrera. Esta línea, que tiene como antecedente las actividades de acercamiento a la práctica, es lo que en términos conceptuales se conoce como *el practicum*.

Al período del *practicum*, en el P97 se le denomina como periodo de *prácticas en condiciones reales de trabajo* (SEP, 1997a), y en esta investigación las hemos denominado prácticas escolares preservicio para precisar nuestro referente en el análisis.

Las indicaciones del P97 respecto a las actividades de acercamiento a las escuelas primarias, durante los primeros seis semestres, especifican que los estudiantes normalistas observen el trabajo del profesor de primaria y experimenten actividades de enseñanza.

En la línea de acercamiento a la práctica, el P97 propone para el primer semestre, en la asignatura de Escuela y contexto social, realizar cuatro o seis visitas a diferentes escuelas. Énfasis en las diferentes *tareas que realizan los docentes*.

Segundo semestre. Dos estancias en la escuela primaria: la primera de tres días y la segunda de cinco. Observación en el aula y la escuela, y participan en actividades de apoyo y organización de la clase.

Tercer semestre, en la asignatura de Observación y práctica docente I, se realizan dos jornadas de observación y práctica de una semana de duración cada una. La primera es de observación y actividades en las materias de Español y Matemáticas. Durante la segunda jornada de prácticas, los estudiantes participan con actividades y contenidos de Educación física.

En el curso de Observación y práctica docente II, al igual que en el semestre anterior, realizan dos semanas de observación y práctica. En la primera jornada los estudiantes observan cómo trabaja el profesor las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Educación Artística y en algunos casos contenidos de la Asignatura regional.

En el quinto semestre, en la asignatura de Observación y práctica docente III, los estudiantes hacen dos estancias en las escuelas primarias; la primera de una semana y la segunda de dos semanas continuas. Inician el trabajo didáctico con actividades de Formación cívica y ética, de acuerdo con los contenidos que se estudian en la escuela normal (SEP, 2002).

La asignatura de Observación y práctica docente IV. Sexto semestre. Dos periodos de observación y práctica en las escuelas primarias, el primero de una semana y el segundo de dos semanas consecutivas. Contenidos de todas las asignaturas de educación primaria. Observación del maestro y reuniones de padres de familia y Consejo técnico de la escuela (SEP, 2002).

Como podemos ver, las actividades de acercamiento a la práctica escolar que inician desde el primer semestre, tienen el objetivo de hacer aproximaciones paulatinas y dar un panorama de las actividades que se realizan en las escuelas primarias. También tienen el objetivo de mostrar la multiplicidad de tareas que desarrollan los docentes en servicio y la manera como estos, las van ejecutando.

Cuando iniciamos este estudio, los estudiantes de séptimo semestre, que iniciaban las prácticas, ya habían realizado los acercamientos a las escuelas contemplados en el P97 durante los primeros seis semestres. En ese sentido la entrada a las prácticas en el séptimo semestre no representó un cambio repentino, sino una continuación de las actividades de acercamiento a la práctica, aunque esta vez por un período mucho más prolongado.

b) Las prácticas escolares intensivas durante 7° y 8° semestres

En el cuarto año de la carrera (7° y 8° semestres), los estudiantes realizan tres actividades centrales; asistir a las prácticas escolares de enseñanza a una escuela primaria bajo la responsabilidad de un profesor con grupo al que se denomina *tutor*, asistir a dos seminarios (Seminario de trabajo docente y Seminario de análisis del trabajo docente) complementarios con las estancias en las primarias y, elaborar el documento de titulación.

En el caso particular de la normal del estudio, los estudiantes asistieron dos semanas antes de terminar el ciclo escolar que estaba terminando a las escuelas primarias donde fueron ubicados para hacer su periodo de prácticas, con el objetivo de observar las actividades escolares y elaborar un proyecto, que desarrollarían simultáneamente con las prácticas, para cubrir el servicio social.

De acuerdo con el calendario de la SEP, asisten a los Talleres Generales de Actualización Docente (TGA) y permanecen en la primaria una semana apoyando a sus tutores en las entrevistas con padres de familia y hacer preparativos para iniciar el nuevo ciclo escolar.

Regresan a la escuela normal para cursar los seminarios de Análisis del trabajo docente y Trabajo Docente. Como parte de las actividades de los dos seminarios, los estudiantes elaboran por escrito sus reflexiones sobre las experiencias que tuvieron y elaboran parte del ensayo para titularse.

Los estudiantes regresan a practicar en la escuela primaria otras ocho semanas. La segunda etapa de las prácticas escolares comienza en diciembre con dos semanas para la planificación del trabajo docente.

En enero, regresan a las escuelas primarias durante tres semanas.

Luego regresan otras dos semanas a la normal, para continuar con el Seminario de análisis del trabajo docente I y el Seminario de trabajo docente I.

Calendario de prácticas y actividades escolares (2000-2001) P97
Séptimo semestre

* Las 2 semanas marcadas con asterisco fueron consecuencia de las modificaciones que los docentes de la normal del estudio hicieron a la propuesta oficial.

Mes	Semana	Actividades
Junio	*	Observación de actividades en la primaria. Elaboración del proyecto de ss.
	**	
Agosto		Asistencia a los Talleres Generales de Actualización. Estancia en la escuela primaria: Inscripción, organización de grupos, reunión con personal docente.
	1	Inicio de clases en la escuela primaria. Actividades preparatorias del trabajo docente.
Agos-Sep	2	
Septiembre	3	Seminario de Análisis ... y elaboración del documento receptional. Escuela Normal.
	4	
	5 6	Planeación del primer periodo. Trabajo docente. Escuela Normal.
Octubre	7 8 9 10	Trabajo docente. Escuela primaria.
Oct-nov	11	
Noviembre	12 13 14	
	15	
Diciembre	16	
	17 18	Planeación del segundo periodo. Trabajo docente. Escuela normal.
		Vacaciones.
Enero	19 20 21	Trabajo docente. Escuela primaria.

2 Semanas de observación 13 Semanas de trabajo docente. 6 Semanas de Seminario

El Seminario de trabajo docente está destinado a la planificación de las actividades de intervención en el aula y a la realización de las actividades de enseñanza en las primarias con el apoyo del tutor.

En el Seminario de análisis del trabajo docente los estudiantes, apoyados por su asesor de la normal, analizan las situaciones que experimentaron durante las prácticas

escolares en las primarias. Revisan sus registros, las notas de clase y el diario de trabajo para detectar problemas de la práctica y reflexionar sobre ellos.

E) PROCESOS REFLEXIVOS DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE SUS PRÁCTICAS PRESERVICIO

La práctica es una cuestión fundamental en la cognición ya que ésta proporciona soluciones a conflictos generados institucionalmente, sustenta una memoria colectiva que permite a los individuos llevar a cabo su trabajo sin que sea necesario que lo sepa todo, ayuda a los principiantes a incorporarse a la comunidad participando en su práctica, genera unas perspectivas y unos términos concretos que permiten la consecución de lo que es necesario hacer, hace que el trabajo sea llevadero creando una atmósfera donde los aspectos monótonos y carentes de sentido de trabajo se entretajan con los rituales, las costumbres, las historias, los sucesos, los dramas y los ritmos de la vida de la comunidad (Wenger, 1998, 71).

En la siguiente parte presentamos tres ejemplos sobre los procesos reflexivos identificados en el preservicio de los estudiantes de la primera generación del P97 y dos ejemplos de la participación de los asesores en el proceso orientación de los estudiantes en la elaboración del documento para la titulación.

Para el análisis de esta parte del trabajo consideramos los registros de los foros de intercambio de experiencias de las futuras docentes y de una exposición que algunas estudiantes de octavo semestre, hicieron durante la semana cultural de la Licenciatura en educación primaria; también utilizamos un documento de titulación de una de las alumnas y el registro de una sesión del Seminario de análisis del trabajo docente.

Las experiencias reflexivas de las futuras docentes tuvieron su origen en la relación de los futuros docentes con las costumbres, las tradiciones normas y prácticas escolares de las escuelas primarias. También en la relación interpersonal con los niños, con los docentes, directores y padres de familia.

El análisis de ese proceso nos permitió visualizar la manera en que los futuros docentes transitaron sobre un “*terreno pantanoso*” (Schön, 1992) para solucionar los

problemas de las prácticas escolares durante el preservicio en las escuelas primarias y la manera como reflexionaron sobre esas situaciones.

El análisis de las experiencias de los estudiantes muestra que al experimentar los procesos de reflexión para la acción participaron también en un proceso de negociación de significado (Wenger, 1998) respecto a las ideas de los tutores sobre la enseñanza. En ese proceso, los estudiantes pusieron en juego sus ideas previas, las recomendaciones de los docentes de la normal y la forma como ellos se propusieron resolver los problemas que les plantearon las prácticas escolares del preservicio. En esa negociación de significado también entró como un componente, la manera en que los tutores resolvían los problemas de la enseñanza.

En esas experiencias de negociación de significado, los estudiantes de normal fueron consolidando o construyendo un repertorio personal para la solución de problemas de enseñanza y una manera propia de explicar el mundo inmediato en las escuelas primarias.

De acuerdo con nuestra perspectiva la reflexión, como racionalización de las situaciones problemáticas, consiste en un proceso de búsqueda de explicaciones destinadas a lograr un equilibrio entre las situaciones ideadas o imaginadas por los estudiantes de normal y las situaciones indeterminadas de las prácticas. Esas reflexiones, según nuestro análisis, tienen el objetivo de encontrar explicaciones sobre algunos errores cometidos durante sus intervenciones en las primarias que se observaron durante el estudio, y visualizar la manera como los estudiantes se fueron integrando, en la acción, a la participación periférica en las comunidades de práctica.

En algunos casos los estudiantes de normal analizaron situaciones de sus experiencias durante las prácticas, y las complementaron con preguntas y con explicaciones. La descripción de esos acontecimientos implicó un proceso de reflexión posterior a la acción. Los productos de esas reflexiones fueron expuestos en los foros de intercambio de experiencias.

Algunas reflexiones fueron elegidas y convertidas en unidades de análisis (Zabala, 1998), sobre las que se emprendió una actividad sistemática por escrito. En esos casos, la reflexión fue acompañada por las recomendaciones de los docentes asesores y en algunos casos de los profesores tutores.

a) Un proceso reflexivo que transformó la visión de la estudiante sobre la escuela

El análisis de las exposiciones de Araceli, estudiante de octavo semestre, durante los foros de intercambio y de algunos fragmentos de su ensayo para la titulación, nos muestra algunos cambios de perspectiva que se sucedieron en la futura docente. Esos cambios, al parecer, fueron causados por la intensidad de la participación en las acciones de las prácticas escolares en la primaria.

De acuerdo con nuestras observaciones la estudiante Araceli pasó, por al menos tres escenarios durante su preservicio en la primaria: en el primero, jugó un papel de observadora; en el segundo, comenzó las actividades de enseñanza con el grupo de primaria; y en el tercer escenario -que se desarrolló al final de las prácticas, cuando al parecer tuvo cierta seguridad en sus acciones de enseñanza- emprendió un proceso de reflexión crítica sobre sus intervenciones durante las prácticas escolares del preservicio.

Al analizar las reflexiones de Araceli en cada uno de los escenarios encontramos que, en la medida que Araceli se fue involucrando en las actividades de enseñanza, su percepción del entorno y sus ideas previas sobre la enseñanza fueron cambiando.

Las manifestaciones de las reflexiones que analizamos, fueron tomadas de las exposiciones de Araceli durante los foros de intercambio de experiencias y durante una exposición que hizo para los alumnos de sexto semestre durante la semana cultural de la licenciatura. También tomamos algunos fragmentos del documento o ensayo que presentó para su titulación.

El primer escenario se desarrolló en dos periodos: el primero al finalizar el ciclo escolar (1999-2000) previo a las prácticas, en el que Araceli observó las actividades de fin del ciclo en la primaria; el segundo, tuvo lugar durante los preparativos del nuevo ciclo escolar (2000-2001). En éste, Araceli asistió a los talleres de planeación y elaboración del proyecto anual de la zona escolar y de la escuela.

Antes de comenzar las prácticas Araceli manifestaba visiones optimistas sobre la escuela, sobre las prácticas y sobre sus propósitos como futura docente. También expresaba la convicción de que sus experiencias previas serían suficientes para confrontar todas las situaciones que surgieron durante las prácticas y que incluso podría hacer recomendaciones a los docentes en servicio.

Al iniciar las prácticas del preservicio y su responsabilidad compartida frente al grupo, Araceli entró en un proceso de reflexión en la acción, y un proceso de reflexión después de la acción. También construyó algunas alternativas de trabajo en la acción, para operar en las prácticas escolares. De esa manera se involucró en una negociación de significado con las tradiciones, costumbres y normas propias de las primarias, es decir, con la cultura escolar.

**Detalle del Calendario de prácticas y actividades escolares
(2000-2001) P97 Séptimo semestre**

* Las 2 semanas marcadas con asterisco fueron consecuencia de las modificaciones que los docentes de la normal del estudio hicieron a la propuesta oficial.

Mes	Semana	Actividades
Junio	*	Observación de actividades en la primaria. Elaboración del proyecto de ss.
	**	
Agosto		Asistencia a los Talleres Generales de Actualización. Estancia en la escuela primaria: Inscripción, organización de grupos, reunión con personal docente.
	1	Inicio de clases en la escuela primaria. Actividades preparatorias del trabajo docente.
Agos-Sep	2	
Septiembre	3	Seminario de Análisis ... y elaboración del documento recepional. Escuela Normal.
	4	
	5 6	Planeación del primer periodo. Trabajo docente. Escuela Normal.

➤ *La observación de las actividades de fin de cursos y los talleres de planeación del ciclo escolar (primer escenario)*

El periodo previo a las prácticas de enseñanza, en el caso de Araceli, tuvo dos etapas. En la primera, la futura docente hizo una estancia de dos semanas en la escuela primaria, previas a la asignación del grupo con el que realizaría sus prácticas. Eso aconteció cuando el ciclo escolar estaba terminando y ella, observó las actividades finales del cierre de ciclo escolar en la escuela.

En esa estancia, tanto la organización de la escuela como la participación de los maestros y los alumnos le dieron una buena impresión. Según lo narró, la escuela tenía un aspecto atractivo, el ambiente escolar le pareció agradable y el personal docente era muy dinámico, tal como lo señaló en el foro de intercambio de experiencias, en el que hizo su primera presentación de avances del documento recepcional en diciembre de 2000.

Araceli: Conocí la escuela a finales del ciclo anterior. En realidad no vi mucho porque los maestros ya estaban entregando calificaciones. Los profesores estaban preparándolo todo para el evento final del año, en el que 12 grupos concluían una etapa más de su formación y dos grupos de 6º grado egresarían. Todo ocurría, según lo que observé, en una perfecta organización (...) Las expectativas que tuve en ese momento fueron que me sentiría muy a gusto porque veía organización, disposición y mucha apertura por parte de todos durante mi futura estancia.⁸

En el segundo momento, Araceli asistió a los talleres de actualización y planificación del ciclo escolar. De acuerdo con la información vertida por ella, antes de iniciar las clases, los docentes y directivos de la zona escolar se reunieron para elaborar el proyecto de trabajo anual de la zona. Como parte de la dinámica de trabajo, que duró una semana, los docentes de la zona se agruparon por grado escolar para organizar la agenda anual, el calendario de actividades y la secuencia de contenidos del programa del grado

⁸ (V17) Foro de los estudiantes de séptimo semestre para la presentación de avances del documento de titulación, 18 de diciembre de 2000.

correspondiente. Este acontecimiento tuvo lugar al inicio del ciclo escolar (2000-2001) durante la última semana del mes de agosto.

En esa semana, según lo comentó Araceli, como parte de las actividades de los talleres, los maestros de segundo grado de primaria, con los que ella se integró, separaron el libro de texto en cinco bloques, también pegaron los contenidos de los avances programáticos en las páginas correspondientes. Intercalaron las fichas de trabajo y seleccionaron las actividades que consideraron pertinentes. También elaboraron el calendario de actividades del ciclo escolar para todas las escuelas de la zona escolar.

Finalmente, el viernes ya no trabajaron juntos los docentes de la zona escolar, sino que las actividades se desarrollaron en cada escuela primaria, ya que el trabajo por zona estaba planeado para los primeros cuatro días de la semana. De acuerdo con la exposición de Araceli, durante aquella jornada, las actividades se enfocaron a la construcción del proyecto de la escuela, pero la jornada no les rindió muchos frutos -según dijo-, ya que la dinámica de trabajo se vio interrumpida por una discusión que se desarrolló entre los profesores de la escuela primaria donde iba a practicar. Según lo comentó la futura docente, cada cual quería imponer su punto de vista sobre los demás.

En este primer escenario, las reflexiones de Araceli se caracterizaron por su visión valorativa de la escuela y de las actividades del fin de ciclo escolar, así como por sus expectativas sobre sus futuras prácticas escolares.

Cuando Araceli habló sobre los talleres y el trabajo escolar adoptó una actitud diferente de la que había tenido, cuando asistió a la primaria y presencié las actividades del fin de ciclo escolar. Primero concluye que la manera de organización y calendarización de las actividades para abordar los contenidos de la clase son convenientes y tienen ventajas, porque facilitan a los maestros la organización de los contenidos y la planeación de las actividades. También señaló que los docentes pueden caer en mecanizaciones y seguir las indicaciones sin analizar cada situación.

Araceli: Esta calendarización tiene diferentes finalidades: que no se pierdan de vista los contenidos del programa y para hacer un seguimiento de los mismos... así, el profesor del siguiente grado

puede saber exactamente lo que vieron en la clase y tomarlo como punto de partida para el siguiente ciclo escolar.⁹

Tengo la sospecha que esta forma de planear haga que los maestros caigan, nuevamente, en una mecanización ya que hay profesores que les pedían el libro a otro para ver dónde correspondían los contenidos y muchas veces ni siquiera los leyeron; otros se quejaron de que era mucho trabajo y que sería mejor si la SEP les entregara todo el material organizado.¹⁰

En este primer escenario, las reflexiones de la futura docente continuaron una línea valorativa, en la que expresó una serie de críticas hacia los docentes de primaria.

Por un lado, Araceli presenció las actividades de planeación colectiva entre los docentes de la zona escolar y particularmente en equipos de profesores responsables de grupos de segundo grado en la primaria.

Sobre las actividades que realizaron los maestros, la futura docente emitió un juicio en el que mencionó las ventajas de la planeación en colectivo.

En esas reuniones la estudiante presenció la organización de las actividades y la elaboración de agendas y calendarios del sector, de la zona escolar y de la escuela. Es decir, participó de ciertos procesos que tienen que ver con la cultura de la escuela primaria, específicamente con la organización formal coordinada por los supervisores y los directores.

Araceli: La separación de los libros de texto, por bloques, está dentro del esquema de trabajo que los profesores han forjado en la práctica, de las formas más adecuadas que les han dado mejores resultados para la enseñanza, en este caso la reorganización de los libros de texto con base en el calendario civil tienen ese sentido.¹¹

⁹ (V17) Foro de los estudiantes de séptimo semestre para la presentación de avances del documento de titulación, 18 de diciembre de 2000.

¹⁰ (V17) *Idem*.

¹¹ (V17) *Ibidem*.

Araceli: el viernes nos dedicamos a la elaboración del proyecto escolar, el día no nos rindió nada, ya que cuando el Director pedía la participación de los profesores para tomar una decisión y hacer una propuesta, nadie se ponía de acuerdo ni cedía ante los demás.¹²

Para la elaboración del proyecto escolar, según lo señaló Araceli, se tomaron en cuenta los problemas detectados por los docentes, durante el ciclo escolar anterior. De acuerdo con los análisis de los docentes, los temas que deberían reforzar durante el ciclo escolar fueron: “*comprensión lectora, la expresión escrita y el razonamiento matemático*”.

En este primer escenario, en el que la futura docente estuvo observando, desarrolló un proceso de reflexión, en el que analizó y valoró las actividades del fin de cursos en la primaria. También analizó y valoró, desde su perspectiva, las reuniones de planificación de la zona escolar y la escuela.

En sus reflexiones Araceli señala que el trabajo que desarrollaron los profesores y directivos, era producto de un trabajo anterior, con cierta historia que los profesores han forjado y mejorado construyendo esquemas de trabajo. Es decir, en sus reflexiones Araceli valora el esfuerzo de los docentes y las producciones históricas que han hecho para mejorar los procesos en la enseñanza.

Esos esquemas a que hace referencia Araceli, se hicieron presentes, según lo explicó, en la forma en que los profesores reorganizan los contenidos, haciéndolos coincidir con el calendario civil.

De acuerdo con nuestros análisis, desde los primeros días que Araceli asistió a la escuela entró en contacto con las costumbres, normas y tradiciones, constitutivos de la cultura escolar, y fue organizando sus ideas previas en razón de los acontecimientos que observó.

Este escenario, estuvo constituido por un conjunto de reflexiones, en las que Araceli reconoció que los docentes tenían cierta experiencia en la planificación colectiva y en la organización sobre los contenidos del programa oficial, lo que para ella fue algo nuevo, según lo expresó.

¹² (V17) Foro de los estudiantes de séptimo semestre para la presentación de avances del documento de titulación, 18 de diciembre de 2000.

Desde el momento de observación, podemos percibir la manera como las comunidades de práctica actúan bajo una dinámica colectiva que tiene sus referencias en experiencias anteriores, de las cuales parten para sus siguientes acciones en cada ciclo escolar.

De esos sentidos de la existencia de un conocimiento basado en las experiencias pasadas y colectivas de los docentes reflexionó la estudiante Araceli.

➤ *El trabajo inicial con el grupo de primaria (segundo escenario)*

Después de los talleres de planeación Araceli permaneció apoyando a su maestra tutora en las actividades del inicio del ciclo escolar (2000-2001) como fueron: la inscripción y las entrevistas con padres de familia. La duración de ese periodo fue de una semana. Después regresó a la normal por tres semanas para recibir orientaciones sobre el proceso de las actividades de prácticas. Posteriormente se reintegró a la primaria por ocho semanas. En ese tiempo, se hizo cargo de las actividades de enseñanza con el grupo de tercer grado.

Al inicio del ciclo escolar, la estudiante normalista tuvo que apoyar a su maestra tutora, según su relato, en algunas actividades con el grupo de tercer grado. Araceli inició esas actividades, bajo la responsabilidad de la tutora, con mucho ímpetu –dijo-, planificando y ejecutando las acciones que consideraba más adecuadas para el aprendizaje de los niños. Pero según lo señaló en su exposición, su optimismo duró poco tiempo.

Las primeras semanas de trabajo con el grupo -según lo narra Araceli- fueron muy agotadoras. Aunque ya había asistido en otras ocasiones a sus prácticas semestrales, esta vez le pareció diferente ya que -según lo dijo-, tenía en mente que ella sería la responsable de la clase y de lo que aprendieran o no aprendieran los niños. Por otro lado, Araceli manifestó que la maestra del grupo intervenía en pocas ocasiones, sólo para llamar la atención de los alumnos cuando había mucho desorden en la clase. Mientras Araceli efectuaba las actividades en la clase, la maestra leía o atendía asuntos personales según lo expresó en su exposición.

Las primeras semanas de práctica fueron pesadas porque no conocía a los niños ni a la escuela. Para poder trabajar en la clase tenía que gritar

demasiado, al finalizar cada semana me dolía la garganta y me sentía bastante frustrada porque los alumnos realizaban las actividades demasiado lento y muchos ni siquiera las hacían.¹³

Según lo explicó Araceli, para que los niños participaran durante la clase, organizó al grupo en equipos, tomó en cuenta el tiempo preciso para cada actividad y motivó de diferentes maneras a los niños; pero éstos no hacían las actividades, por sencillas que fueran; no dibujaban cuando se les pedía, tardaban demasiado tiempo en acciones como recortar, pegar, acomodar o realizar algún ejercicio en la clase.

Araceli: Viendo las características de los niños, de las familias y las de la misma maestra titular, y sobre todo, el poco interés de los niños para el trabajo, decidí que debía buscar una forma atractiva para cautivarlos, así que utilicé diversas técnicas didácticas de enseñanza para mantener su atención, limité el tiempo de trabajo de acuerdo a sus capacidades y usé algunas técnicas de motivación.¹⁴

Posteriormente a esas actividades e intentos fallidos, durante tres semanas de trabajo con el grupo, Araceli comenzó a buscar las causas por las cuales los niños no realizaban las actividades en el tiempo y la forma que ella las había planificado. En sus respuestas señala que los niños no tenían iniciativa y eran indiferentes a las tareas. También señaló que eso tenía que ver con las expectativas de los padres de familia y con sus obligaciones respecto a los niños y a la escuela.

Araceli: ...a mí me llama mucho la atención el hecho de que los niños tengan poca disposición para trabajar. ¿Por qué los niños son así? ¡Por la familia! La familia no va a las juntas, no les revisa tareas, no les compran el material necesario para trabajar, no cooperan con un mapita... los niños,

¹³ (Doc. t, 13) Documento de titulación de la estudiante de normal Araceli (junio de 2001, p 13). Los nombres reales de los docentes y estudiantes del estudio fueron sustituidos para conservar su identidad.

¹⁴ (Doc. t, 51) Idem.

están mal alimentados y van sucios a la escuela. Estas son cuestiones que tiene que ver con las obligaciones de la familia.¹⁵

En su esfuerzo por resolver los problemas que identificaba en el aula, Araceli señaló que convocó a una reunión de padres de familia, pero las pocas madres de familia que asistieron, no fueron sensibles a los problemas planteados; ellas consideraron -según lo narra Araceli-, que sus hijos no tenían remedio y que no había mucho por hacer para que aprendieran en la escuela.

Por otro lado, al parecer, Araceli no tenía confianza para pedir el apoyo de su maestra tutora, por el contrario -según lo mencionó en una exposición-, la maestra tutora la dejaba sola durante gran parte de la jornada y en ocasiones le hacía señalamientos que la confundían.

Araceli: La maestra nunca está, se sale; me dice voy a tomar un cafecito, luego va y me interrumpe o me dice que si no estoy trabajando con las fichas. A mí me molesta mucho, si nunca está de menos que me deje trabajar a gusto (...) yo voy apuradísima empujando a los niños para avanzar y la maestra me dice: Sabes que van muy rápido, hay que ir más despacio, más vale que los niños aprendan todo y no cumplamos con el requisito nada más. Entonces yo les pongo más ejercicios para reafirmar y luego la maestra me dice ya estamos retrasados en los temas que deberíamos ver. Es una contradicción con mi maestra tutora y no entiendo por qué de repente me dice una cosa y después lo contrario.¹⁶

No obstante los comentarios de Araceli, durante una de las observaciones de una clase de prácticas, nos pudimos percatar de que la presencia de la profesora tutora en el salón era muy importante, pues mientras Araceli coordinaba la clase, en esa ocasión la tutora llamaba la atención de algunos alumnos que no estaban atentos a las indicaciones de la futura docente, y éstos, inmediatamente se ponían a trabajar en silencio, lo que Araceli no podía lograr con facilidad.

¹⁵ (A24) Entrevista con la estudiante de normal Araceli, 15 de diciembre de 2000.

¹⁶ Idem.

También pudimos observar que la profesora tutora apoyaba a la estudiante normalista, en la organización del grupo y que mientras Araceli trabajaba con los niños, la tutora revisaba sus cuadernos y las tareas, y aunque permanecía trabajando en silencio en su escritorio, estaba muy atenta a lo que sucedía en la clase, tal como lo muestra uno de los registros de una clase de prácticas.

Lo anterior nos induce a creer que las afirmaciones de Araceli, eran producto de su percepción que estaba alterada por el estrés y los desconciertos que estaba pasando en aquellos momentos en que inició su responsabilidad con el grupo.

En otro momento, Araceli explicó que en una reunión técnica de la escuela, invitó a los docentes que allí laboraban para que pusieran atención en los problemas de puntualidad de los alumnos y exigieran la colaboración de los padres de familia y para poner orden entre los alumnos de la escuela. Pero -de acuerdo con su relato-, la futura docente no fue escuchada y como consecuencia de su intervención los maestros no permitieron que la estudiante continuara participando en las siguientes reuniones técnicas. (Estas reuniones se realizan el último viernes de cada mes y en ellas los directores comunican a los docentes sobre las disposiciones de la SEP y también establecen acuerdos de trabajo, se organizan las comisiones y los responsables de las diferentes actividades inherentes al trabajo docente en la escuela).

Los sucesos acontecidos fueron llamados fracasos por Araceli, y según nuestro análisis, en ese momento cambió su percepción sobre la escuela y los docentes.

La segunda impresión que tuvo Araceli sobre las actividades en la escuela, fue descrita por ella como un “caos”. Durante una sesión de Seminario de análisis del trabajo docente y en el foro de intercambio de experiencias, la estudiante señaló que la organización escolar era improcedente y que el director no desempeñaba adecuadamente su papel. También explicó que, según ella, los padres de familia no cumplían con sus obligaciones, ya que no colaboraban con la escuela; que los docentes adoptaban una actitud de indiferencia y apatía y que las normas establecidas en la escuela no se cumplían ni por los estudiantes, ni por los maestros; por lo que el aprovechamiento académico era pobre.

Araceli: ... En la escuela los maestros llegan tarde y hacen lo que quieren, se quejan de que los niños no cumplen con las obligaciones, pero ellos son los primeros que no las cumplen.¹⁷

El cambio de opinión de Araceli, sobre la organización de la escuela y la participación de los docentes, aconteció cuando inició las actividades de enseñanza con el grupo de tercer grado. Al parecer la adopción de la responsabilidad sobre algunas actividades de enseñanza con los niños, la condujo a la búsqueda de una explicación sobre lo que estaba sucediendo.

Cabe recordar que durante varias semanas anteriores al periodo de prácticas, Araceli sólo estuvo observando y tomando notas sobre algunos aspectos de la escuela y sobre la organización de los proyectos del sector, proyecto de la zona y el proyecto escolar.

Posteriormente, cuando comenzó a realizar las actividades y participar con los niños de tercero, de los que ya era responsable junto con la maestra tutora, comenzó a confrontarse con las situaciones de la enseñanza. A partir de esos primeros encuentros la percepción de su mundo inmediato comenzó a cambiar, como si hubiera pasado a otra dimensión, desde la cual, la organización escolar, las acciones de los docentes y de los alumnos, así como la participación de los padres de familia, eran distintas a las que percibió durante su etapa de inicial de observación.

En consecuencia, creemos que la preocupación inicial de Araceli fue provocada por la carga de trabajo y la responsabilidad que se le confirió al tomar el grupo. Porque al inicio de sus prácticas, la respuesta de los alumnos en las actividades, no resultó como lo esperaba y por la supuesta indiferencia de la maestra tutora respecto a la planificación y desarrollo de las actividades de Araceli.

Los resultados de evaluación de los niños del grupo por la futura docente, y la comparación de los resultados con lo que marca el programa oficial, la llevó a concluir que los niños iban muy atrasados en sus aprendizajes y que sus iniciativas, esfuerzos y su trabajo eran un fracaso.

¹⁷ (A24) Entrevista con la estudiante de normal Araceli, 15 de diciembre de 2000.

Como consecuencia de ese supuesto fracaso, en el que su imagen como docente estaba en riesgo, concluyó que el proceso de enseñanza se estaba desarrollando inadecuadamente en la escuela. Así emprendió un camino hacia la reflexión en busca de causas por las cuales, el proceso escolar no funcionaba adecuadamente.

En su búsqueda Araceli encontró que esas causas consistían en la falta de interés de los niños para realizar las tareas en la clase, el desinterés de los padres de familia en la educación de sus hijos, por la mala alimentación y por la inadecuada organización de la escuela.

En las reflexiones de la futura docente, esos vacíos de organización en la escuela, eran consecuencia, según ella, de la actitud del director, ya que éste no imponía su autoridad, ni tenía liderazgo ante los docentes. También a la falta de iniciativa de los docentes, para promover acciones efectivas para mejorar la actitud de los niños.

Los profesores -según lo explicó Araceli-, justificaban su indiferencia porque la población tenía un alto grado de alcoholismo y drogadicción, por lo que no se podía hacer nada. También Araceli atribuyó ese fracaso, a la falta de colaboración de los padres de familia con la escuela y a las bajas expectativas que tenían sobre sus hijos.

Precisando nuestro análisis, consideramos que en esta segunda etapa, las ideas previas de Araceli fueron el punto de partida para sus reflexiones y análisis de la situación. Esas ideas previas le indicaban la manera como funcionaría la escuela y el aula. De cómo debería ser el comportamiento de los niños en la clase. Sobre la función del director, los docentes, los padres de familia incluyendo su relación con la profesora tutora.

Así, Araceli daba una explicación de los procesos escolares a partir de sus ideas previas, desde las cuales concebía que los problemas de la enseñanza se pudieran resolver con referencia a las “teorías” o las recomendaciones de sus maestros y compañeros.

Esas ideas previas, que marcaron las expectativas de Araceli sobre las prácticas escolares del preservicio, se confrontaron en la práctica generando una situación de confusión y desconcierto. Conduciéndola a censurar y enjuiciar al director, los docentes y los padres de familia, desde sus ideas de cómo deberían ser.

Como lo señalamos al inicio, antes de comenzar las actividades con los niños, Araceli se había hecho expectativas sobre sus actividades en las prácticas de enseñanza y al parecer se propuso sobresalir en sus acciones. Cuando la situación de los niños y las condiciones de trabajo en la escuela no le favorecieron, Araceli vio amenazado su

reconocimiento como futura docente, entonces se sintió vulnerable, según lo expresó durante las sesiones de seminario, también señaló que tenía cierta incertidumbre respecto a lo que estaba pasando con los niños en la clase.

Posteriormente, las reflexiones de Araceli se enfocaron a la búsqueda de causas probables que le ayudaran a explicar la diferencia entre sus creencias sobre el “adecuado” funcionamiento de la escuela y el adecuado papel que deberían desempeñar los niños, los docentes, los padres de familia y el director.

Al parecer, la realidad que Araceli había preconcebido era producto de sus experiencias y lecturas, así como de las recomendaciones de sus compañeros y maestros durante sus estudios.

➤ *Reflexión crítica sobre las prácticas escolares del preservicio (tercer escenario)*

El tercer escenario donde tuvo lugar la experiencia de Araceli, fue al finalizar las prácticas escolares, en junio de 2001, cuando la futura docente comenzó un análisis de sus experiencias en la primaria. En sus reflexiones utilizó sus notas de clase y un diario personal. Los fragmentos textuales que presentamos como muestra de esas reflexiones, fueron tomados del documento de titulación de Araceli.

En esta parte, la futura docente explicó los problemas que enfrentó en los primeros días de clase de prácticas, la manera como creía que se debían resolver y las acciones que emprendió. También aparece la reflexión que hizo respecto a esas primeras formas de enfrentar los problemas de las prácticas, los errores que según ella cometió y la manera como posteriormente les dio una salida correcta.

Podemos entender en términos de Jay (2002) que en esas reflexiones críticas, la futura docente emprendió un análisis de sus creencias previas. En ese sentido, ella señaló que al iniciar el preservicio, creía que los problemas de la enseñanza se podían resolver con referencia a las “teorías” vistas en la normal, o las recomendaciones de sus maestros y compañeros; pero que en las acciones de las prácticas encontró la forma correcta de resolver los problemas de la enseñanza.

En este escenario Araceli retomó las experiencias con el grupo, así como las reflexiones sobre sus confrontaciones con las prácticas de enseñanza. La distancia entre unas y otras reflexiones, muestran el cambio de perspectiva que experimentó la futura docente.

Como lo señalamos en el segundo escenario, lo que Araceli percibió como problema de la disciplina en el aula, fue atribuido por ella, a la falta de interés de los niños, a la falta de colaboración de los padres de familia y a la indiferencia de los profesores de la escuela para resolver los problemas.

En el tercer escenario, la estudiante explicó aquello que percibía como problemas a su inexperiencia y al error, cometido por ella, de haber considerado como referencia para actuar en las situaciones de la práctica, las ideas y “teorías” vistas en los cursos de la normal.

De esta manera, las dificultades que encontró durante los primeros días de las prácticas, ya no fueron atribuidas a factores sociales y culturales de la comunidad, ni a la falta de responsabilidad de los padres de familia o a la indiferencia de los maestros; sino que, en su reflexión, la futura docente consideró que ello se debía a su inexperiencia y a que sus ideas previas sobre la enseñanza, basadas en las “teorías”, no fueron muy adecuadas para solucionar los problemas de las prácticas.

También en su reflexión crítica, Araceli consideró que la información detallada y personal sobre los niños, fue lo que la llevó a entenderlos y a trabajar satisfactoriamente.

En anteriores prácticas el control de grupo era lo que siempre me había causado dificultades. Tenía la teoría de que la causa de ello, era por no aprender los nombres de los niños. Con el tiempo me di cuenta que éste no era el problema, pues desde la primera semana me los aprendí y aún así, no me fue fácil el control grupal... pues al inicio llegué a la escuela con la intención de aplicar la teoría que en la normal aprendí.

(...) Pronto me di cuenta de que los conocimientos teóricos no se aplican automáticamente a la práctica. Mi actitud inicial no me funcionó; por el contrario, me causó grandes dificultades por ser tan apegada a la teoría.¹⁸

Como podemos notar en el fragmento anterior, la estudiante se refiere, con el término de “teoría” a las recomendaciones de sus maestros y compañeros de la normal.

¹⁸ (Doc. t,13) Documento de titulación de la estudiante de normal Araceli (junio de 2001, p 13).

También señala que tenía la idea de aplicar esa teoría, aprendida en la escuela normal, para resolver los problemas de la enseñanza en la primaria.

La “teoría”, a la que hace alusión Araceli, no es sino una referencia a sus creencias previas, en base a las cuales intentó resolver los primeros problemas encontrados en el aula y la escuela. En la reflexión final, entendemos que Araceli, consideró que sus creencias previas no eran la vía para operar en la práctica.

Al reconocer que al inicio de su práctica no consiguió lo que deseaba y que al final de las prácticas descubrió mejores maneras de confrontar las situaciones de la práctica, que implícitamente cambió su visión sobre los niños, los docentes y los padres de familia.

Araceli: Cuando logré diferenciar el mundo de la realidad frente al mundo de las teorías me llené de satisfacciones. Ahora quiero narrar como trabajé, los retos que tuve que enfrentar, los resultados exitosos, así como los fracasos, pues de todo ello aprendí.¹⁹

En estas reflexiones de Araceli, aparece el “mundo de la teoría” o las creencias previas, frente al mundo de la práctica, como dos mundos paralelos, en los que el uno no depende del otro. Esta reflexión es diferente a la manera como intentó resolver y explicar las situaciones de las prácticas durante el segundo escenario.

Según lo señaló, cuando logró explicar a los dos mundos de manera independiente, uno del otro, encontró una manera de entender y actuar en el “mundo de la realidad”, en las situaciones concretas de la enseñanza.

Analizando las reflexiones construidas por Araceli, concluimos que la futura docente pasó por un proceso de desarrollo durante las prácticas de enseñanza, constituido por tres etapas, que se corresponden con los escenarios de participación. Cada etapa se relaciona con el grado de participación de la futura docente en la comunidad de práctica. En su aproximación a la periferia de acción profesional la futura docente fue cambiando su percepción de la docencia: desde sus ideas previas hacia una visión aproximada del mundo cultural de la escuela.

¹⁹ (Doc. t, 14). Documento de titulación de la estudiante de normal Araceli (junio de 2001, p 14).

Los escenarios, las acciones y las reflexiones de Araceli

Escenario 1 parte 1 final del ciclo escolar 1999-2000	Observó en la primaria para hacer el proyecto del ss.	Percibió las actividades, a los maestro y a la escuela en armonía. Se hizo grandes expectativas sobre sus prácticas y adoptó una actitud optimista.
Escenario 1 parte 2	Asistió a los Talleres Generales de Actualización. Presencio organización de zona y la escuela, adecuación de materiales uso del programa, elaboración de agenda anual.	Reflexionó sobre las ventajas y desventajas de la planificación colectiva. valoró la construcción histórica de formas de enseñar y la selección de éstas, entre los profesores . Señala un posible regreso a la mecanización de algunos docentes.
Escenario 2 Inicio ciclo escolar 2000-2001	Asiste al grupo de primaria y cominza las actividades de enseñanza. Se enfrenta a los primeros probles frente al grupo. Intenta resolverlos . No tiene éxito.	Inicia con referencia a su ideas previas. Reflexiona en la acción. Racionaliza los probleas y busca explicación en causas distantes a ella. Cambia su percepción de la escuela, los docentes y los niños.
Escenario 3 Finales del ciclo escolar 2000-2001	Continuó con el grupo, conoció a los niños. Organizó las actividades considerando a los niños. Tuvo éxito	Reflexionó sobre sus acciones y creencias de su inicio y final de las prácticas. Concluye que los conocimientos teóricos no se aplican a las prácticas.

En el primer escenario predominan las creencias previas, desde las cuáles, elaboró sus reflexiones. En esta etapa analiza y valora los acontecimientos que fue observando, tales como las actividades del cierre de ciclo escolar en la primaria y las actividades desarrolladas en las sesiones de planeación; particularmente la organización de contenidos, la reestructuración en el orden del libro de segundo grado y la elaboración de la agenda de la escuela. También hizo hipótesis sobre los errores en que, según su visión, podrían caer los profesores, respecto a la organización de contenidos.

El segundo escenario se constituye por la entrada a las prácticas con el grupo; en ese momento Araceli comenzó a enfrentarse con los problemas de disciplina, comunicación y organización del aula. Esto le generó preocupación, por lo que inició una búsqueda de alternativas para el trabajo con los niños. Al no tener éxito con sus nuevas estrategias, aumentó su preocupación y sus desconciertos, por lo que emprendió un proceso de reflexión que le permitiera explicarse, racionalmente, cuáles eran las causas por las que la clase no funcionaba como ella quería.

En este segundo escenario, prevalecen las ideas previas como una base para la interpretación de las situaciones de las prácticas de enseñanza. Bajo esas referencias encontró que, según ella, la escuela no funcionaba adecuadamente, que los maestros no se esforzaban y que no existía la colaboración de los padres de familia; y que todo ello repercutía en la conducta de los niños y en el proceso de aprendizaje.

En esta segunda etapa, también la futura docente participa con más intensidad en las acciones de la primaria y comenzó un periodo de observación. En este periodo, la observación se enfocó a la manera como los docentes resuelven las situaciones en la escuela.

El tercer escenario empezó en el periodo final de las prácticas, cuando la futura docente se hizo cargo completamente de las actividades con el grupo con la presencia ocasional de la maestra tutora.

En ese periodo Araceli manifestó que tuvo cierto control de la situación en el aula, cambió su manera de percibir a los niños y que al parecer logró cierto equilibrio entre lo que planeaba y lograba en la clase. En esta etapa, según lo señaló, tuvo un cambio en la percepción respecto al entorno inmediato; cambio que se manifestó en los señalamientos sobre la necesidad de conocer, no sólo el nombre de los niños, sino sus características personales y detalles de su historia y su estilo de aprendizaje.

También este tercer escenario se caracterizó por la reflexión sobre la manera diferente de actuar en la práctica, en la cual explica que su manera inicial de solucionar los problemas con los niños no era el más adecuado. También diferenció o se aclaró, que el mundo de las creencias previas, al que denomina teorías, no opera necesariamente sobre el mundo de la realidad, y que éste tiene una lógica distinta al anterior.

En esta tercera etapa, Araceli desarrolló un proceso de negociación con lo que ella identificaba como negativo de las costumbres y tradiciones de enseñanza en la primaria. De esas tradiciones fue adoptando algunas ideas que le apoyaron para construir formas de

resolver las situaciones desde su perspectiva particular, como la reestructuración de los libros de texto y el ajuste de estos al calendario escolar. La planificación colectiva de las actividades entre los docentes que se hacen cargo de los niños de un mismo grado, el uso que los docentes hacían de los libros de texto y la elaboración de una agenda colectiva de trabajo, entre otros.

Tomando las acciones y las reflexiones de Araceli descritas con anterioridad podemos decir que la futura docente emprendió, en el primer escenario, en su etapa de observación e intervención en las prácticas escolares, un proceso de reflexión en la acción, que se desarrolló a partir de la búsqueda de explicaciones y valoraciones en cada etapa de las prácticas escolares, y un proceso de negociación de significado con las tradiciones, normas y costumbres de la escuela.

En ese proceso de participación en los escenarios de las prácticas, la estudiante pudo resolver las situaciones que le planteó la realidad y en esa participación guiada, conoció el uso de las herramientas de la enseñanza, como es el programa y su forma de llevarlo a cabo con los niños concretos, en ciertas condiciones económicas y sociales, entre otras.

También en esa participación, reflexionó sobre sus acciones, es decir, emprendió un proceso de reflexión en la acción y de reflexión sobre sus reflexiones en la acción. Participó e interactuó con las tradiciones de enseñanza, con las costumbres y normas escolares, es decir, con la cultura de la escuela. En ese sentido, Araceli entró en lo que podría ser un proceso de construcción de saberes docentes en una situación determinada de la enseñanza.

b) Las reflexiones de otra estudiante acerca de la construcción de acuerdos de trabajo en el aula durante su preservicio

Al parecer, la reflexión en la acción en la tarea de la enseñanza, cuyo exponente ha sido Schön (1992), tiene una objetivación constante en los procesos de las prácticas escolares y se relaciona en algunos casos, con los problemas que enfrentan los estudiantes de normal en el preservicio.

El caso que a continuación presentamos fue parte de la exposición que la estudiante Yolanda del octavo semestre y de la primera generación del P97, hizo ante los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Ese

acontecimiento tuvo lugar en el contexto de la semana cultural que cada año se organiza en la escuela normal.

El objetivo de ese evento, que se convirtió más tarde en tradición en la normal, era que los estudiantes de octavo semestre que se encontraban haciendo sus prácticas del preservicio, expusieran ante los estudiantes de los primeros semestres, los problemas a que se habían enfrentado durante las prácticas y cómo les dieron solución.

Otro objetivo del evento era de que los estudiantes que aún no se encontraban en prácticas intensivas, se hicieran una idea de lo que hacen los estudiantes durante su estancia en las primarias. También para que los estudiantes de octavo semestre ensayaran la exposición de su examen de titulación.

En su exposición la estudiante centró su atención en el cambio de perspectiva que experimentó durante sus prácticas del preservicio, respecto a la manera de resolver los problemas de disciplina y orden en el aula. De acuerdo con su exposición, ese cambio se debió a la necesidad por resolver los problemas encontrados en las prácticas escolares del preservicio. Es decir, en la interacción con los niños y las situaciones reales.

La estudiante Yolanda asistió a la escuela primaria para hacer su entrada del preservicio, con dos semanas de observación y ayudantía con su maestra tutora. Posteriormente regresó durante tres semanas, al igual que todos los estudiantes de séptimo semestre, para recibir instrucciones de sus asesores de la normal.

Posteriormente, según lo señalaron los docentes de la normal, debía comenzar a observar el trabajo de su tutor y poco a poco participar con ayudantías, luego a hacerse responsable de una actividad, hasta que en octavo semestre pudiera hacerse cargo de la jornada completa. Pero, según Yolanda, las cosas no sucedieron como estaban planteadas.

La maestra tutora, quien era responsable del grupo acompañó a Yolanda durante su estancia en la primaria, también tenía la función de directora de la escuela; por esa razón, y en vista de que al inicio del curso la tutora tenía muchas tareas administrativas, le pidió a Yolanda que se hiciera cargo de todas las actividades de enseñanza con el grupo.

Yolanda relató que durante las primeras semanas de sus prácticas del preservicio en ese año escolar en la primaria, conoció a los estudiantes y a algunos padres de familia, luego comenzó sus actividades con una perspectiva que se formó en la normal, según lo expresó en la exposición ante los alumnos del sexto semestre. En esas primeras semanas

Yolanda expresó que se enfrentó con uno de los problemas más frecuentes de la profesión docente: la disciplina y la organización de la clase.

Es importante señalar que la llamada por muchos docentes “falta del control del grupo” o el problema de la disciplina en el aula es uno de los más recurrentes; no sólo mencionado entre los alumnos de normal durante las prácticas escolares, sino incluso entre los docentes en servicio (Gal, 2006; Veenman, (1987). Los estudios citados señalan que la conducta de los niños y la indisciplina en el grupo ha sido un factor causante de estrés e incluso de deserción profesional de muchos docentes.

Según lo explicó Yolanda, durante su exposición, ella comenzó a trabajar con los niños de primaria, considerando las recomendaciones de los cursos y seminarios de la Escuela Normal. También explicó que ella creía lo mismo que muchas de sus compañeras, que con una buena dosis de paciencia y una actitud tierna y comprensiva podría organizar y trabajar adecuadamente con su grupo; tal como lo señalan las recomendaciones de muchos pedagogos, pero en la práctica, según lo señaló, descubrió que eso no era posible en la realidad.

Yolanda: Hay días que llegaba muy cansada al salón y muy adolorida de la garganta, y sin ganas de hablar fuerte; pero los niños te ven que llegas muy suavcita y les das las indicaciones con mucha paciencia y tratas de ser amable con ellos, pero ellos se aprovechan porque te toman la medida, hasta que te das cuenta de que ésa no es la manera, sino que tienes que ser más enérgica para que te hagan caso.²⁰

Posteriormente -siguió relatando- adoptó una actitud diferente y comenzó a subir el tono de voz al mismo nivel que lo hacían los alumnos, casi gritando, pero eso tampoco le dio resultado, pues según lo explicó, terminaba más cansada que ellos. Esa situación – dijo- la llevó a sentirse desesperada y angustiada.

Yolanda: Yo me acuerdo que cuando iba a la escuela primaria a observar las clases durante los primeros semestres de la carrera, era muy buena

²⁰ (A30) Exposición de los estudiantes de octavo semestre para los estudiantes de sexto semestre, 27 de marzo de 2001.

para criticar a las maestras, y decía: “Hay maestras que regañan a los pobres niños”. Pero de pronto me he dado cuenta de que yo ya me volví así, como las maestras regañonas.²¹

Yolanda continuó diciendo que con la ayuda de su maestra tutora, cambió sus formas de actuar, lo cual la llevó a tener éxito con los problemas de disciplina, orden y una adecuada comunicación con sus alumnos. Desde entonces –manifestó– que las ideas que tenía en la Escuela Normal sobre la manera de organizar la clase cambiaron radicalmente.

Relató que en el transcurso de la tercera semana en la primaria, estaba trabajando con el grupo, y la maestra tutora se enteró de que los niños no guardaban compostura durante la clase y no hacían las actividades que le indicaba Yolanda. Entonces, llamó a la estudiante y le dijo que a los niños se les debe tratar con cierta energía y que no debía permitir que éstos abusaran de ella, dándole instrucciones para que se impusiera frente al grupo. Así lo describió en el siguiente fragmento.

Yolanda: Un día llegó la maestra y me dijo: ¿Sabes qué Yolanda? ¡Te amarras los calzones! ... ¡pero te los amarras y regañas a los alumnos! porque no te (deben) faltar el respeto... Frente a esas palabras al principio me quedé sorprendida y asustada, pero luego me dije: pues me los amarraré /risas del auditorio/... Después de un cambio en mi actitud, ya hace tiempo que no he sufrido con mis niños.²²

Según dijo Yolanda, en las clases siguientes a ese acontecimiento logró que los niños le pusieran atención y que realizaran las tareas que les encomendaba, pero no fue subiendo el tono de voz, como intentó las primeras ocasiones, sino haciéndoles ver que el papel del maestro no lo pueden hacer ellos. Siguió diciendo en varias ocasiones, que los alumnos comenzaban el desorden, por lo que le pidió a uno de ellos que pasara al frente y se hiciera responsable de la clase y que ella se sentaría en su lugar para escucharlo y

²¹ (A30) Exposición de los estudiantes de octavo semestre para los estudiantes de sexto semestre, 27 de marzo de 2001.

²² *Idem.*

seguir sus instrucciones. De esa manera –aseveró- que los estudiantes entendieron su mensaje.

Al respecto McDermott (1977), señala la importancia que juega el docente, en ese sentido, para poner en claro la manera como se deben organizar las actividades, los deberes y las obligaciones de cada uno de los participantes en el aula, para que la clase pueda desarrollarse en un ambiente llevadero y cordial.

De acuerdo con nuestro análisis la reflexión que realizó e hizo pública la estudiante Yolanda, se refirió al proceso de negociación de significado que emprendió en su interacción con los alumnos de primaria. En ese sentido, logró darse a entender, aunque para ello luchó contra sus ideas previas. En otro momento incluso, puso en riesgo su bienestar físico al ponerse a gritar para que la escucharan los alumnos.

En sus reflexiones sobre esa experiencia comentó que el proceso en el que aprendió, no se puede llevar a cabo en las aulas de la normal, pues una cuestión es planificar las actividades sin conocer las situaciones reales ni a los niños y sus inquietudes y otra cuestión es planificar las actividades de acuerdo con los requerimientos, las inquietudes y los avances de los niños.

Yolanda señaló que cuando las estudiantes elaboran sus planificaciones en la escuela normal, aunque hayan visitado el grupo donde se practicaría, se enfrentan a situaciones desconocidas, por lo que las actividades no tienen una referencia real, como sucede cuando ya están en el periodo de prácticas intensivas en el último año de la carrera. De tal manera, que desde ese lugar, los futuros docentes construyen grandes expectativas que no son posibles de realizarse en la realidad, en las escuelas y las aulas.

En su exposición, puntualizó Yolanda, que ser un excelente estudiante en las clases de la normal no era garantía para saber resolver los problemas de la enseñanza; principalmente cuando se está como responsable de un grupo de treinta niños y con los padres de familia. Se trata, según lo señaló, de cuestiones diferentes.

Yolanda: Cuando tu estás en la normal y vas a las primarias a observar, es muy fácil criticar a los maestros y crees que cuando estés con un grupo de primaria vas... a revolucionar la educación y hasta dices: “Voy a ser la hija de Montessori”, pero cuando te encuentras en el salón, ves que Juanito no está haciendo las actividades adecuadamente, y que Fernandito te está replicando y que ya llegó la mamá de “zutano” y la

tienes que atender; todo al mismo tiempo, y entonces te das cuenta de que las cosas no son como las pensabas.²³

La manera como Yolanda encontró la solución al problema, fue en el proceso de participación, en el cual debía reflexionar en la acción y actuar en cada momento. De esa manera pudo hacer frente a las situaciones surgidas en su interacción con los alumnos. La situación que experimentó Yolanda y que a no pocos estudiantes les ocurrió, se relaciona con lo que suele denominarse “la falta de control del grupo”.

Desde nuestro análisis entendemos que Yolanda, en su exposición explicó, desde su perspectiva, el proceso de negociación de significado (Wenger, 1998), que experimentó en el aula, cuando tuvo que encontrar un estilo adecuado, con el apoyo de su tutora, para hacerse entender con los estudiantes de primaria. Ese proceso pudo objetivarse, según sus reflexiones, debido a la participación en los problemas de la práctica. Pues según lo explica, en el mundo escolarizado, la realidad no se presenta tal como es.

Cuando Yolanda y otros de sus compañeros participaron con su exposición ante los estudiantes del sexto semestre, en la semana cultural, ya habían asistido por más de un semestre a las prácticas escolares del preservicio, por lo que al parecer, en ese tiempo ya había cambiado su perspectiva respecto a la manera de proceder en el aula. Los cambios que experimentó Yolanda se relacionan con la diferencia que existe entre imaginar los problemas desde las aulas de la normal y enfrentar esos problemas situados en una comunidad de práctica.

En ese sentido se podría decir que las conclusiones de Yolanda nos conducen a señalar que las futuras docentes no aprenden a organizar el grupo en la escuela normal, sino que en la participación van construyendo y experimentando formas para resolver problemas. En ese sentido podemos señalar que Yolanda emprendió una micropolítica, desde la cual se propuso poner en acción ciertas medidas para lograr sus propósitos frente al grupo y frente a los padres de familia.

Desde otra visión McDermott (1977) plantea los problemas de la y organización del aula. Esa perspectiva integrada con la de Wenger (1998) y Lave (1999), me permitió explicar, que esos problemas confrontados por los futuros docentes respondían a una falta

²³ (A30) Exposición de los estudiantes de octavo semestre para los estudiantes de sexto semestre, 27 de marzo de 2001.

de comunicación entre ellos y los niños, y a la carencia de habilidades específicas para lograr sus propósitos. El caso de Yolanda nos ayudó a explicar este análisis.

En esa misma perspectiva sociocultural entendemos que los problemas de disciplina en el aula fueron resueltos por Yolanda a partir del establecimiento de acuerdos de trabajo entre Yolanda y los estudiantes. Esos acuerdos fueron parte de un proceso de negociación de significado entre Yolanda y los niños. La negociación de significado se objetivó en el proceso de comunicación a través del cual acordaron, implícitamente, tanto Yolanda como los alumnos, sobre la función que cada cual juega en las actividades de la clase.

En su reflexión, también Yolanda explicó que las creencias y expectativas que se hacen los futuros docentes, cuando están en las aulas de la normal, no se pueden llevar a la práctica como ellos piensan. Que esas propuestas como estudiantes en la normal distan mucho de lo que se puede hacer en las situaciones reales. Según lo señaló, porque en la práctica existen un conjunto de situaciones que requieren ser resueltas de manera inmediata y no pueden esperar, y porque el mundo de la formación en la normal es un mundo diferente a la práctica profesional, y porque responden a principios distintos del aprendizaje profesional.

En ese sentido, Yolanda explicó que las planificaciones que hacen los estudiantes para maestros durante los cursos en la normal corresponden a una realidad distinta a la que se vive en las aulas de la escuela básica, cuando se es corresponsable, junto con el tutor, de un grupo de primaria.

Esta forma de diferenciar los dos mundos, el de la normal y el de las escuelas primarias, nos induce a reflexionar sobre los efectos que se suscitan en la participación periférica, y a explicar que ambos mundos se encuentran distantes pero que se han encontrado con un objetivo común, que es la formación en preservicio.

De acuerdo con la exposición de la estudiante normalista, después de un penoso proceso, que comenzó por actuar de manera cordial y amable con los niños, y finalizar la jornada de trabajo, adolorida de la garganta por tantos gritos y llamadas de atención, encontró una mejor opción: la negociación y el establecimiento de acuerdos de trabajo con los alumnos. A partir de esos acuerdos organizó un ambiente de trabajo en el aula en el que los niños la escucharon y lograron entender lo que les proponía en la clase.

Después de esa experiencia Yolanda pensó que sus ideas previas sobre el trabajo no directivo se habían puesto en duda, pues éstas no le dieron resultado y por lo tanto,

sugirió a sus compañeros que cuando tuvieran su cargo un grupo de primaria, no fuesen demasiado condescendientes con los alumnos: *“porque ellos toman la medida a los maestros”*.

Sin embargo, analizando el proceso reflexivo descrito por Yolanda, lo que cambió el ambiente de “indisciplina” en el salón fue la manera en que la futura docente explicitó públicamente el problema ante los niños. Les aclaró a ellos y a los padres de familia, la forma en que cada uno debía participar en la clase y en la escuela. Lo que implicó un proceso de negociación de significado. A través de ese proceso se dio a entender con los estudiantes y, según lo narró, también con los padres de familia.

En este caso, Yolanda, experimentó una gran dificultad para organizar la clase, pues esta no se resolvió con imponer su autoridad. La estudiante logró descubrir la manera en que los niños entienden las instrucciones en el la clase. Así pudo iniciar la comunicación con los niños y hacerse entender.

Así, la estudiante de profesorado “abrió la ventana” que la conectó con un mundo constituido por un sistema simbólico trazado en la participación periférica entre los niños y sus maestros, en la cultura de aula y de la escuela.

Se trata, al parecer, de que los futuros docentes durante las prácticas del preservicio, sean capaces de encontrar las tramas de significación, tramas que se entretujan en la experiencia cotidiana, en la historia colectiva de las aulas, entre los profesores, los alumnos, directivos y los padres de familia. Ese proceso de comprensión simbólica, que se materializa como experiencias de significado, se desarrolla de diferente forma en cada escuela y en cada aula.

Cuando los principiantes o incluso los profesores experimentados cambian de grupo o escuela, o se enfrentan a nuevos procesos en la enseñanza, inician nuevas experiencias de significación diferentes a las que ya habían pasado,

Saber que los niños adoptan pautas de conducta y acuerdos de trabajo con sus maestros, a través de una negociación de significado implícita, es fundamental para los aprendices de maestros.

En las aulas, los niños y los maestros van mediando y negociando su participación y los sentidos de las acciones. Esa negociación depende de los estilos de enseñanza y de las micropolíticas emprendidas por cada docente. Esto es posible de comprender desde las nuevas perspectivas antropológicas sobre la construcción social del conocimiento (Super y Harkness, 1997; Rogoff, 1990) y desde perspectivas de la psicología histórica

cultural (Vygotski, 1987; Cole, 1996), es decir, desde la concepción constructivista social del aprendizaje profesional, así como, desde los estudios que enfocan su visión en las acciones micropolíticas de los docentes (Ball, 1987; Blase, 1997; Hoyle, 1982; Duverger, 1972; Kelchtermans, 2002).

Desde este enfoque (Super y Harkness, 1997, Rogoff, 1990) explican que el hombre, desde su llegada a su medio físico y cultural, construye una relación de negociación frente al medio que le rodea y va interactuando con él hasta su muerte.

c) El proceso reflexivo de otra estudiante sobre la disciplina en el aula ante los padres de familia

Durante las prácticas escolares del preservicio, los futuros docentes se percataron de que además de la responsabilidad de la enseñanza en el aula, el trabajo docente incluye muchas otras actividades que constituyen el espectro de la práctica profesional.

En la vida cotidiana de las primarias, la presencia de los padres de familia y la consideración que los maestros hacen sobre sus observaciones y su colaboración es muy común. Sin embargo, los estudiantes normalistas expresaron, durante el estudio, que no sabían la importancia que tiene el trabajo con los padres de familia, ni de la fuerte injerencia de estos en las escuelas.

En las actividades del preservicio, los futuros docentes observaron y describieron la forma en que los padres de familia participaban e influían en las acciones escolares. En sus diferentes experiencias de trabajo los estudiantes de normal, según dijeron, fueron valorando la importancia que los padres de familia, como participantes periféricos tienen en la educación escolar de sus hijos; así lo expresaron en los foros de intercambio de experiencias.

De igual manera que con los niños, los futuros docentes emprendieron un proceso de negociación de significado con los padres de familia. Ese proceso les llevó a considerarlos como un elemento más de las actividades docentes y a planificar sus actividades considerando a esos participantes periféricos de la vida escolar.

En las primeras semanas de prácticas, después de los talleres generales de actualización, fue cuando los estudiantes tuvieron sus primeros acercamientos con los padres de familia ya que en esos momentos continuaron con un periodo de inscripciones, entrevistas y reuniones de información. Esas primeras interacciones tuvieron un significado

muy importante para los futuros docentes, según relataron, ya que conocieron a los niños, a los compañeros docentes y a los padres de familia con quienes trabajarían durante todo el ciclo escolar.

El caso de Ana. En el siguiente apartado presentamos la manera como Ana, estudiante normalista de la primera generación del P97, resolvió dos problemas que identificó al inicio de las prácticas escolares del preservicio: El primero de ellos se relaciona con la disciplina y organización del grupo y el reclamo de los padres de familia. El segundo, se refiere a la postura que adoptaron los padres respecto a las acciones que ella realizaba en sus prácticas.

Como resultado de esas experiencias, Ana desarrolló un proceso de reflexión para dar respuesta a los problemas surgidos en la primaria. Describió que hizo un gran esfuerzo por cambiar la dinámica de la clase, respecto a sus acciones en los primeros días de trabajo docente durante las prácticas, desarrollando una estrategia que le permitió interesar a los niños en las actividades de la clase, “*sin recurrir a los castigos*”, obteniendo muy buenos resultados -según ella- durante el ciclo escolar.

También, la estudiante diseñó un proyecto extracurricular con los alumnos y maestros de toda la escuela, logrando -según relató- el reconocimiento y la colaboración de los padres de familia. En ambos casos, la estudiante consideraba que había tenido éxito y que cumplió con los objetivos que se propuso. Todo ello lo expresó durante los foros de intercambio de experiencias.

Ana asistió a los Talleres Generales de Actualización que la SEP imparte a los docentes en servicio, antes de cada ciclo escolar a nivel nacional, y en ellos se elaboran algunas actividades complementarias como el proyecto de trabajo anual del sector, zona escolar y el proyecto de cada escuela. Una semana antes de que iniciaran las clases en la escuela en la que realizaría sus prácticas del preservicio. Después estuvo una semana en la escuela primaria ayudando a su maestra tutora en la organización del ciclo escolar y concluyendo la elaboración de las listas de los estudiantes del grupo, así como dando información a los padres de familia sobre el ciclo escolar y sobre los materiales que requerirían los niños.

También -señaló Ana- que en esa semana se puso de acuerdo con su maestra tutora sobre la manera en que realizarían el trabajo con el grupo durante su estancia en la primaria. Dijo que entre otros aspectos, la maestra le hizo saber, que esa escuela se caracterizaba por el alto rendimiento académico de los estudiantes, por la participación y

exigencia de los padres de familia hacia los maestros, en particular, y hacia la escuela, en general y por la capacidad de sus maestros, para realizar su trabajo.

Según explicó Ana durante el primer foro de intercambio de experiencias, la escuela primaria de prácticas, estaba vinculada a la presencia histórica de un maestro que la fundó y estableció algunos principios de organización y trabajo entre padres de familia y maestros, lo cual permanecía vigente hasta esos momentos; aunque el maestro ya había fallecido.

Narró que durante las primeras reuniones y entrevistas con los padres de familia, la maestra tutora la presentó como una practicante de la normal, y que estaría haciendo su estancia de prácticas durante todo el ciclo escolar.

En los primeros días de trabajo, Ana se enfrentó a los problemas de disciplina con el grupo -según lo describió- ya que había cierto desorden; por lo que para poder trabajar adecuadamente decidió dar instrucciones estrictas y llamar la atención, particularmente a algunos niños. Estas acciones la condujeron a sus primeros enfrentamientos con los padres de familia.

Ana: la mamá de una de las niñas se acercó para decirme que por favor no regañe a su hija, que mejor le informe a ella si su hija se porta mal o bien se lo diga al maestro encargado del grupo, que yo (según la madres de familia), no tengo ninguna autoridad... a partir de esta situación se empezaron a dar varios comentarios (entre los padres de familia) sobre mi actitud y sobre mi presencia en la primaria.²⁴

Al parecer, la estudiante se molestó porque los padres de familia no la aceptaron como docente de sus hijos y porque no le confirieron autoridad para organizar el grupo. Es decir -según lo comentó- la trataron como ayudante de la maestra tutora.

Después de esa situación -relató Ana- hubo muchos comentarios negativos entre los padres de familia acerca de ella. Decían que no era todavía una maestra, que no sabía cómo tratar a los niños ni cómo enseñar y que no deberían permitir que los estudiantes de la normal aprendieran echando a perder a sus hijos.

²⁴ (V17) Foro de los estudiantes de séptimo semestre para la presentación de avances del documento de titulación, 18 de diciembre de 2000.

La situación llevó a la futura docente -según dijo- a dudar si concluía o no su estancia de prácticas escolares en esa escuela. De acuerdo con lo que señaló durante su exposición, pensó, cambiarse a otra escuela primaria para realizar sus prácticas. Pero finalmente decidió quedarse en esa escuela y afrontar el reto frente a los padres de familia y frente a la tradición e imagen escolar es a la que se referían los maestros.

Ana: Esta situación no ha sido causa para que yo me retire de esta comunidad, por el contrario decidí quedarme ahí como un reto y lograr que las mamás, tuvieran confianza en gente joven como yo. Para lograr esto en mis actividades programé obras de teatro donde estuvieron presentes las mamás. Con apoyo de los otros dos maestros organizamos una salida al teatro del IMSS. Organicé varios concursos entre los niños, así como una exposición de ciencia y tecnología y un viaje de estudios con los niños y padres de familia a la ciudad de León, Guanajuato. De todas estas situaciones este me hice cargo obteniendo buenos resultados.²⁵

Al parecer, en las primeras semanas de trabajo con el grupo, Ana se vio frente a un dilema, que consistía por un lado, en cambiarse de escuela para realizar sus prácticas del preservicio y, por otro, enfrentar la situación y entrar en un proceso de negociación frente las tradiciones y costumbres de la escuela, entre las que se encontraba la presencia y la influencia de los padres de familia.

Ana señaló que después de un tiempo de reflexionar sobre el dilema, tomó una decisión y aceptó el reto que le propuso el contexto de la primaria. Relató la futura docente, que emprendió un conjunto de tareas cuyo fin, entre otros, era cambiar la imagen que los padres de familia tenían sobre ella y sobre los maestros jóvenes, ya que según le comentó su tutora, los padres de familia de aquella escuela, no aceptaban a maestros sin experiencia para que enseñaran a sus hijos.

²⁵ (V17) Foro de los estudiantes de séptimo semestre para la presentación de avances del documento de titulación, 18 de diciembre de 2000.

Para lograr sus propósitos, dijo haber elaborado un proyecto de trabajo, complementario a las clases y a los contenidos del programa. En ese proyecto incluyó la participación directa a los padres de familia, así como la de los maestros y grupos de toda la escuela. El proyecto tenía una orientación extracurricular y lo presentó como parte de las actividades del servicio social.

El proyecto que elaboró y llevó a la práctica, con éxito -según lo señaló Ana- consistió en la organización y puesta en escena de varias obras de teatro en las que participaron algunas madres de familia. También dijo que organizó y coordinó una visita de los niños de la escuela a presenciar una obra de teatro en el teatro del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) en el que estuvieron presentes las madres de familia. También describió que organizó una exposición de ciencia y tecnología en la escuela y un viaje de estudios a la Ciudad de León.

Todas las acciones que realizó Ana para planificar, promover y organizar esas actividades extramuros, fueron tareas adicionales a las prácticas de enseñanza, ya que fueron parte importante de su proyecto de servicio social. Según expuso la estudiante normalista: "Yo fui la responsable de todas esas actividades y todas las actividades se desarrollaron con excelentes resultados".²⁶

El ejemplo nos muestra la forma en que la estudiante construyó alternativas de acción extracurriculares para mostrar a los padres de familia, que una estudiante de magisterio, puede ser responsable y cumplir adecuadamente con las tareas de enseñanza en la primaria.

En esa confrontación que hizo Ana, durante las prácticas escolares, se encontraba situada en un contexto cultural, constituido por la visión de los padres de familia sobre los docentes, por los acuerdos implícitos entre docentes y padres de familia, por la tradición histórica de la escuela, y por las circunstancias que la situaron como aprendiz en aquel contexto.

La futura docente participó, desde que decidió quedarse y enfrentar el reto, un proceso de negociación de significado con la cultura de la escuela. Esa negociación tenía como centro gravitacional, el significado que los padres de familia daban a las acciones que emprendían los docentes principiantes y los estudiantes de magisterio.

²⁶ (V17) Foro de los estudiantes de séptimo semestre para la presentación de avances del documento de titulación, 18 de diciembre de 2000.

Como parte de su reflexión Ana describe cómo construyó alternativas para enfrentar los problemas surgidos en una situación determinada. En ese proceso planificó, tomando en consideración los elementos y las condiciones de su entorno inmediato. La reflexión sobre la situación que describió Ana la llevó a la elaboración de un proyecto extracurricular y a la ejecución del mismo.

Como una alternativa, además del proyecto extracurricular, Ana manifestó que cambió su actitud para organizar el grupo evitando el uso de castigos y las sanciones para mantener el orden y el trabajo en la clase. Así lo señaló en su exposición.

Ana: Para evitar los castigos y sanciones realicé dentro del salón de clases una actividad general para toda la semana; esta actividad consistió en el uso de monedas de cartón. Estas monedas eran de diferentes valores: de 10, 20, 50 y 100 pesos. Cada trabajo que realizaban correctamente los niños, durante la clase, tenía un valor en monedas. Así, para poder controlar al grupo, ya porque estaba desesperada, opté por esta estrategia... al final del día todos los niños contaban sus monedas de cartón para ver cuánto dinero tenían.

Generalmente los viernes de cada semana, hacíamos una tiendita, en la que se vendían dibujos. Los dibujos tenían diferentes valores, así que cada niño podía comprar los dibujos que deseaba o los que podía comprar con las monedas acumuladas durante la semana.

Esta actividad me dio buen resultado para controlar la disciplina del grupo. Creo que los niños se motivaron con las monedas de cartón y porque podían comprar con éstas.

A partir de esas actividades, los niños ponían atención a las indicaciones y realizaban las actividades adecuadamente.²⁷

Según Ana al inicio de las actividades de enseñanza, se enfrentó a los problemas de disciplina y la organización del grupo. Para solucionarlos recurrió a un sistema de sanciones y restricciones hacia los alumnos que emprendían el desorden o no realizaban

²⁷ (V17) Foro de los estudiantes de séptimo semestre para la presentación de avances del documento de titulación, 18 de diciembre de 2000.

adecuadamente las actividades en la clase. Esa medida, al parecer, tuvo como consecuencia el disgusto de algunos padres de familia, quienes estaban al tanto de los acontecimientos del aula y la escuela.

Reflexionando sobre la situación, Ana llegó a pensar que la salida más fácil, sería cambiarse de escuela de prácticas. No obstante la difícil situación, Ana decidió enfrentar el reto y demostrar que podía desenvolverse en las actividades docentes, de la misma manera como lo hacían los docentes de la primaria.

Para solucionar los problemas de disciplina y organización de la clase, Ana experimentó “nuevas estrategias” orientadas hacia el interés de los niños en el desarrollo de las tareas, así como a recuperar la organización y el orden en el aula. Ana entró en un proceso de negociación de significado con los alumnos. Como resultado de ese proceso surgieron ciertos acuerdos de trabajo sobre los que se cambió la dinámica de trabajo y el orden en el la clase.

En términos de más amplitud, podríamos decir que Ana, en el proceso de las prácticas del preservicio, desarrolló un proceso de negociación de significado frente a la cultura de la escuela, que de manera inmediata se hizo presente en el aula, con las actitudes, que para ella eran obstáculos en el trabajo, de los niños y los padres de familia. La posición de los padres de familia respecto de Ana, era parte de la tradición y de la historia de la escuela primaria, de sus usos y costumbres, de sus hábitos y tradiciones; es decir, no se trataba de una situación casual.

La reflexión sobre la problemática experimentada por Ana, le permitió -según explicó en su exposición- percatarse de la existencia de una conexión entre los acontecimientos que se suscitaron en el aula con los niños y las tradiciones de los padres de familia, de lo que ya le había advertido la maestra tutora: de que ellos estaban pendientes de todos los acontecimientos de la escuela e intervenían en cualquier situación.

Analizando las impresiones de Ana, podemos decir que la futura docente pudo percibir, la mirada vigilante y las voces de los padres de familia durante las actividades en el aula. Que los padres de familia se hacen presentes en la escuela y el aula a través de los niños, y que las actividades de la clase y las instrucciones de los docentes se proyectan hacia el exterior de la misma manera. Como se precisa en otros estudios (Mercado, 94b).

En sus reflexiones, Ana también se percató de la posición de los docentes de la primaria respecto a los padres de familia. Según sus comentarios, los docentes guardaban cierta distancia, cuidado y respeto frente a los padres de familia en esa escuela, pero

también les indicaban ciertos límites, principalmente respecto a las actividades inherentes a las cuestiones didácticas y de organización de la clase.

Este ejemplo muestra la manera en que la estudiante normalista construyó un conjunto de estrategias, que al parecer incidieron en el cambio de sus ideas previas y se orientaron hacia la solución práctica del orden y la disciplina en el aula. Ana intentó resolver esos problemas, acudiendo a sus ideas previas sobre el orden y la organización de la clase, pero las acciones adoptadas fueron rechazadas por los padres de familia, quienes la confrontaron y expresaron cierto rechazo hacia la futura docente. Situación que la condujo a la adopción o la construcción de actividades en el aula desde otra orientación.

En ese proceso de construcción y experimentación de nuevas estrategias de trabajo en el aula que llevó a cabo Ana, encontramos implícito un cambio en cuanto a sus primeras acciones para organizar la clase y el orden en el aula. Sus ideas previas con las que definió establecer un orden y disciplina para el trabajo en la clase, fueron hasta cierto punto sustituidas por una manera diferente, desde la cual privilegió el interés de los niños a través de los premios.

Así, al parecer las restricciones y las sanciones, que jugaban un papel importante para mantener un orden en la clase, fueron sustituidas por un sistema de estímulos y premios para los alumnos que realizaban adecuadamente las actividades o tareas en la clase.

En ese sentido, al encontrar la futura docente una estrategia que le dio mejor resultado para organizar la clase, promovió un proceso de conocimiento en la acción y encontró una manera de solucionar un problema en una situación determinada, contribuyendo a la construcción de su repertorio de las prácticas escolares del preservicio.

También Ana construyó un proyecto extracurricular, enfocado exclusivamente a demostrar ante las exigencias y las críticas de los padres de familia, que una persona joven, también puede jugar un papel como los mejores maestros -tal como lo señaló Ana en su exposición-.

Las acciones que emprendió Ana, tenían el propósito de cambiar una idea que prevalecía entre los padres de familia, es decir, el objetivo de la futura docente era cambiar lo que para los padres de familia significaba que los iniciados y aprendices de la docencia no son capaces de realizar ciertas tareas, fundamentalmente de organizar, actuar responsablemente y desarrollar las tareas propias de la docencia en la escuela.

Es decir, Ana se involucró también con los padres de familia, quienes forman parte de la cultura de la escuela, en un proceso de negociación de significado, cuyo propósito era cambiar las creencias de los padres de familia sobre los docentes jóvenes y aprendices de la docencia.

d) Sobre la orientación de los asesores para la elaboración del documento de titulación

La cuestión de la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés. No deberíamos empezar por preguntar como hacer un mejor uso del conocimiento científico, sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica (Schön).

De acuerdo con nuestro análisis, durante esta primera experiencia de las prácticas del preservicio con el P97, los asesores cumplieron un papel importante, dando orientación a los estudiantes sobre el papel que deberían cumplir en las escuelas primarias durante sus prácticas preservicio.

En ese proceso los docentes asesores negociaron con las indicaciones del P97, principalmente los aspectos relacionados con el Seminario de análisis del trabajo docente y con los requerimientos que expresaron los estudiantes durante los foros de intercambio de experiencias. Como resultado de la negociación los docentes confirieron importancia central a la elaboración del documento de titulación, mientras que los planteamientos del P97 señalaban que el seminario debería enfocarse a la reflexión de las prácticas.

En esta parte vamos a presentar brevemente la línea de trabajo que predominó entre los asesores. Para ello tomamos fragmentos de una sesión de seminario y la intervención de varios asesores en tres mesas de trabajo que tuvieron lugar en el contexto del primer foro de intercambio de experiencias de los estudiantes de séptimo semestre de la primera generación del P97. La sesión del seminario se desarrolló una semana antes del foro y éste tuvo lugar el 18 de diciembre de 2000.

Los diferentes eventos de participación entre estudiantes de normal y asesores realizados durante las prácticas preservicio de la primera generación del P97, a los cuales denominamos foros de intercambio de experiencias, fueron organizados y convocados por la Coordinación de la Licenciatura en Educación Primaria y por los docentes asesores, con el objetivo explícito, de que los estudiantes de cuarto año expusieran sus avances del documento de titulación.

Con un mes de anticipación la coordinación de la licenciatura convocó a los estudiantes de séptimo semestre para que elaboraran, con la asesoría de sus maestros del Seminario de análisis del trabajo docente, un trabajo correspondiente a sus avances del documento de titulación. Este trabajo fue entregado a la coordinación con dos días de anticipación al foro.

Para el desarrollo de las exposiciones de los avances, en el foro, los estudiantes fueron agrupados por mesas temáticas en las cuales hicieron su presentación e intervención en su caso. En ese evento algunos estudiantes orientaron su exposición hacia la reflexión de sus experiencias, pero la mayoría se limitó a presentar problemas construidos desde una perspectiva de investigación o elaboración de propuestas de trabajo para el aula.

Las mesas temáticas se conformaron a partir de los títulos de los trabajos de los estudiantes como: *La influencia de los padres de familia en el aprendizaje de los niños, la disciplina en el aula, lenguaje oral y lenguaje escrito, comprensión lectora, la enseñanza de la historia, educación cívica y valores, la enseñanza de las ciencias naturales y la importancia de las tareas escolares*, entre otras.

En la visión de los organizadores de los eventos de intercambio prevalecía la idea de que los estudiantes, desde sus primeros días de prácticas preservicio en las escuelas primarias, deberían seleccionar un tema y desarrollarlo como parte central del documento de titulación.

Con ese objetivo, el primer foro de intercambio se realizó en un centro de convenciones de la ciudad. El Coordinador de la licenciatura abrió el evento y dio las indicaciones para el desarrollo de los trabajos.

Coordinador: ...en cada mesa estarán presentes maestros que ayudarán a coordinar y serán ellos los encargados de hacer una relatoría de cada uno de los documentos. En cada espacio estará un proyector... Los

documentos que ustedes han presentado... tienen una característica muy particular... la descripción del contexto en donde están trabajando... todos los documentos son válidos y tienen que ser el reflejo del trabajo docente que ustedes han realizado y de la relación que ustedes han establecido con su asesor quien les permite presentar este documento. Lo más importante (de éste evento) es que ustedes expongan el documento a sus compañeros y lo enriquezcan con los comentarios que les hagan.²⁸

Ese evento, cuya convocatoria e indicaciones para la participación fue dada a conocer a los asesores con un mes de anticipación, incidió para que éstos orientaran el trabajo del Seminario de análisis del trabajo docente hacia la elaboración del documento de titulación.

También esa línea de trabajo influyó en la orientación y recomendaciones que los asesores dieron a los estudiantes de normal durante sus presentaciones en el foro.

Sobre esas dos incidencias, voy a presentar ejemplos en los que la participación de los docentes asesores tomó el sentido señalado.

➤ *Orientaciones de un asesor durante el Seminario de análisis del trabajo docente*

En esta parte presento un fragmento del registro de una sesión del Seminario de análisis del trabajo docente. En la sesión estuvieron dos alumnas y el asesor quien había asistido a la primaria por una ocasión a observar el trabajo de las estudiantes normalistas. En la parte que seleccionamos el asesor trabajó con las dos estudiantes, inicialmente con Mirna quien atendía el grupo de cuarto grado de primaria.

Según lo pudimos observar, por un lado los estudiantes requerían -según lo plantearon en los eventos señalados- de respuestas prácticas para solucionar los problemas de la enseñanza en las primarias, mientras el asesor se mostraba preocupado por la elaboración del documento de titulación.

²⁸ (V17) Foro de los estudiantes de séptimo semestre para la presentación de avances del documento de titulación, 18 de diciembre de 2000.

Durante la sesión del seminario la estudiante Mirna explicó a su asesor los problemas que tenía con el grupo de cuarto grado, entre otros señaló: la indisciplina de los niños y falta de colaboración de éstos para trabajar en equipo.

Inicialmente el asesor mostró interés en la problemática presentada por Mirna pero después de la explicación de la estudiante, quien se mostraba preocupada por resolver aquella situación en el aula, el asesor hizo un conjunto de recomendaciones bibliográficas para que construyera un marco conceptual y tuviera referencias de autores desde las cuales ella podría organizar la clase y elaborar su documento de titulación.

Mirna: ... si porque de repente nada más me quedo sin saber que hacer porque los escucho entre ellos se dicen cuando van a trabajar juntos "hazte para allá (tonto)". Y luego yo volteo y le digo César, y dice: "no yo no dije nada yo no le dije nada". Y bueno yo digo que entre ellos mismos no hay ningún respeto. Claro porque no pueden trabajar ni en equipo, ni individual. Los pongo juntos y después ya se están diciendo hasta lo que no.

Asesor: pues si suena algo interesante como se dan esas situaciones. Pero ¿qué es lo que puede hacer la escuela y el maestro del grupo para generar otro tipo de relaciones? (...) Existen documentos que te pueden orientar... bueno pero ya más o menos te centras en eso, para desarrollar tu tema del ensayo, pero debes estar escribiendo todo esto que me platicaste, hay que describirlo y luego ir buscando cosas que puedan explicar (...). Hubo una experiencia en Argentina que es la de Pichón Riviere, en Rosario, con el nombre de grupos operativos. Pero lo fundamental de esa experiencia es el aspecto teórico de "el grupo de aprendizaje". Desde ese concepto se trata de integrar a los alumnos en un grupo cuyo objetivo único es aprender... pero la cuestión sería que tú conozcas esa dinámica.²⁹

²⁹ (A17) Foro de los estudiantes de séptimo semestre para la presentación de avances del documento de titulación, 18 de diciembre de 2000.

La intervención del asesor se perfiló para dar la información a la estudiante para que ésta organizara las actividades en la clase, pero principalmente para que fundamentara con ciertos conceptos el documento de titulación.

El maestro estaba interesado más en que la estudiante registrara esos acontecimientos y los convirtiera en un problema o unidades de análisis, que en tomar esa problemática para orientar la reflexión sobre los problemas concretos.

➤ *Las orientaciones de los asesores durante el primer foro de intercambio de experiencias*

Como lo señaló el coordinador de la licenciatura en educación primaria en la apertura del primer foro, misma que presenté al inicio de éste apartado, lo más importante de ese evento para los estudiantes era la exposición de su documento de titulación, por lo que les recomendó que tomaran las recomendaciones de sus compañeros y de los asesores para mejorar documento.

Considerando esas líneas de acción, trazadas sobre la marcha, y que seguramente se basó en discusiones y análisis de los asesores con el coordinador, las acciones se orientaron hacia la construcción del documento de titulación. Sobre esa tendencia voy a presentar, las intervenciones de algunos asesores durante el evento.

Ejemplo 1. Durante el foro de intercambio de experiencias, una de las estudiantes expuso su tema sobre la influencia de los padres de familia en la educación de sus hijos. Después de su exposición uno de los asesores presentes le hizo algunas recomendaciones: entre éstas destacó la precisión de los conceptos que utiliza para explicar el proceso que pretende estudiar.

Asesor 1: ...mi recomendación sería que tuvieras en cuenta que hay que ser objetivos dentro de algunos conceptos, por ejemplo planteas que los papás hacen dependientes a los hijos, o que los abandonan. Pero debes tener muy claro que se entiende por abandono, por dependencia, por atención requerida y ¿Cómo se puede medir la atención? ¿Cuáles son tus referentes?... entonces mi sugerencia sería que cuidarse más la

cuestión de la objetividad en las percepciones y que tu trabajo fuera más objetivo, más que desde una percepción subjetiva diría yo.³⁰

En otro caso, una estudiante expuso sus avances del documento haciendo una descripción de rincón de lecturas en su salón y de la manera cómo éste se estaba utilizando. Finalmente preguntó a los asistentes si lo que estaba haciendo sobre ese proyecto era correcto o no.

Los docentes presentes en esa mesa de trabajo respondieron a la pregunta de la estudiante de la siguiente manera:

Asesora 2: yo nada más quisiera comentarte algo que me llamó la atención de este trabajo. Me parece que dedicaste demasiado tiempo a dar cuenta de espacios físicos que no tienen nada que ver con el asunto de la lectura; me parece que sería pertinente que te remitieras a eso, (sólo) si tiene incidencia con la lectura; porque si no, estamos reproduciendo viejas prácticas en las que tenemos que dar una contextualización, en las que el hecho de que haya una silla y una mesa en el salón sea importante en el proceso... no dediques tanto tiempo a esta parte.³¹

En otro caso, una de las estudiantes explicó que su tema se refería a la comprensión lectora, para ello describió algunas situaciones particulares de los niños de su salón en la primaria. Sobre eso los comentarios de sus maestros fueron:

Asesor 3: yo creo que sería más interesante que eso que estas platicando formara parte del propio planteamiento o de la propia introducción de tu trabajo, porque así estás rescatando tu propia

³⁰ (V17) Foro de los estudiantes de séptimo semestre para la presentación de avances del documento de titulación, 18 de diciembre de 2000.

³¹ (V18) Foro de los estudiantes de séptimo semestre para la presentación de avances del documento de titulación, 18 de diciembre de 2000.

experiencia. Porque es muy importante retomar en la enseñanza del Español el enfoque comunicativo y funcional... tienes que definir tus categorías de análisis, explicarlas para que yo entienda de que se va a tratar... por que ahí hablas de un registro, y luego del registro pasas inmediatamente al diagnóstico.³²

Como lo podemos leer, durante los foros de intercambio de experiencias, lo mismo que en la sesión del Seminario de análisis del trabajo docente, los asesores enfocaron sus orientaciones y sus reflexiones hacia la elaboración del documento de titulación. En algunos momentos de las exposiciones de los estudiantes, los asesores tuvieron oportunidad de entrar en una dinámica que les permitiera reflexionar sobre los problemas de las prácticas, no obstante, dejaron pasar esas oportunidades.

La adopción de esa línea de trabajo fue quizá, debido a que los docentes asesores tenían asignado pocas horas para dedicarse a la observación, supervisión y asesoría de los estudiantes.

También creemos que la perspectiva de los docentes, en esos momentos, se debía a que aún no terminaban de entender y apropiarse de del sentido planteado por el P97 y el significado las actividades constitutivas del practicum. Al parecer, la inercia de las acciones que realizaban, todavía con el P84, tenían influencia entre los asesores.

Estos acontecimientos nos dan una idea de que en esta primera experiencia de asesoría, los docentes adoptaron ciertas tendencias teóricas o conceptuales para orientar la reflexión y las acciones de los estudiantes en las prácticas. En ese sentido creemos que desaprovecharon las inquietudes de los futuros docente, sobre las situaciones concretas desde las cuales se podría orientar la reflexión, tal como lo hicieron algunas alumnas durante los foros de intercambio, no obstante que estos estaban planeados para que expusieran sus avances del documento de titulación.

También podemos ver, con referencia al registro de la sesión del seminario de análisis del trabajo docente, que las creencias del asesor, estaban todavía girando alrededor de la línea formativa del P84, desde la cual se privilegió a las llamadas ciencias

³² (V18) Foro de los estudiantes de séptimo semestre para la presentación de avances del documento de titulación, 18 de diciembre de 2000.

de la educación y, la elaboración de una tesis para la titulación. Las fuentes que recomendó a la estudiante, no forman parte de las lecturas de los seminarios del P97.

En ese sentido, consideramos que los docentes de la normal, durante el proceso de la asesoría en el Seminario de análisis del trabajo docente y en los foros de intercambio, optaron por la generación de un proceso reflexivo, orientado desde las teorías que fundamentan las acciones de la enseñanza, mientras que la propuesta del P97, propone como punto de partida para la reflexión partir de las situaciones concretas de las prácticas de enseñanza.

E) CONCLUSIÓN

En este capítulo analizó cómo, durante las prácticas escolares del preservicio, las futuras profesoras, pasaron por diferentes procesos de reflexión, intervención y negociación de significado con las culturas de las escuelas primarias, así como por un proceso de aproximación a los saberes docentes y construcción de alternativas para solucionar los problemas que les presentó la práctica.

El análisis de las prácticas aquí realizado, permite señalar que éstas, como participación periférica, aproximan a los estudiantes al conocimiento del trabajo docente de una manera real, y que representan oportunidades para la formación en la acción.

En el capítulo se muestra que en la confrontación con las situaciones propias de la enseñanza, los estudiantes de profesorado pueden generar conocimientos y respuestas a los problemas que se les presentan durante las prácticas de preservicio y que en ese proceso modifican sus ideas previas respecto a la enseñanza y al trato con los niños.

De manera particular, en la participación en las primarias, los normalistas tuvieron experiencias de significado en base a las cuales se comunicaron con los niños, los docentes y los padres de familia, y promovieron acuerdos implícitos de trabajo. Esos acuerdos, les permitieron entender y hacerse entender con los niños para realizar el trabajo en el aula, así como con los profesores tutores y los padres de familia.

Desde estos hallazgos puede afirmarse que la participación periférica, durante el preservicio, no se reduce a que los estudiantes vean, e imiten, como suele suponerse, las acciones de los docentes que los guían en las prácticas, sino que puede permitirles construir nuevas perspectivas de acción para la enseñanza en la escuela.

De hecho, la intensidad de participación en las actividades de enseñanza les permitió a los estudiantes en este caso, transformar su perspectiva sobre la enseñanza, pues a medida que ésta les demandaba acciones más frecuentes e intensas, sus reflexiones y la organización de las actividades de enseñanza cambiaron notablemente.

Como lo muestra el estudio, al iniciar sus prácticas, cuando las estudiantes aún no se hacían responsables de actividades de enseñanza con el grupo, sus creencias previas sobre una escuela ideal, se manifestaban en valoraciones negativas sobre las acciones del personal escolar.

Posteriormente, las estudiantes se involucraron en un proceso de reflexión crítica, merced al cual reconocieron cambios paulatinos en sus creencias previas, comparándolas con sus creencias reestructuradas.

Durante ese proceso, las estudiantes también identificaron los saberes mediante los cuales, los docentes expertos, las asesoraron para resolver los problemas con los que se encontraron durante la enseñanza. Con esa asesoría, las estudiantes se iniciaron en el uso de herramientas para la docencia que desconocían, presenciando los usos que los expertos hacían de éstas y reflexionando sobre ellos.

En ese sentido, las estudiantes pudieron describir y analizar cómo en el trabajo del aula, es necesario negociar el significado del trabajo conjunto con los niños, para promover y construir con ellos acuerdos de trabajo para que la clase.

Por otra parte, en la participación periférica, las estudiantes se percataron de la importancia de la intervención de los padres de familia en la escuela. Identificaron cómo algunos de ellos influyen en la vida escolar y pueden hacer valer sus ideas sobre la enseñanza, negociando el significado de ésta con los profesores y adoptando micropolíticas para conseguir lo que ellos consideran que los maestros deben proporcionar a sus hijos.

En ese sentido, las estudiantes conocieron, mediante la participación periférica, cómo los docentes, directivos y padres de familia, han de establecer acuerdos de colaboración para que la escuela funcione y pudieron darse cuenta de que llegar a esos acuerdos implica conciliar las diferentes perspectivas de los involucrados.

Los resultados del presente análisis sobre las prácticas preservicio apuntan a que los docentes de normal retomaran de manera más consistente las experiencias de los estudiantes en las prácticas y sus reflexiones al respecto, para orientarlos durante su formación inicial. Es decir, se requiere que los asesores sistematicen y usen de manera

más consistente las reflexiones que sobre la práctica realizan los estudiantes, sobre todo en espacios como el Seminario de Análisis del Trabajo Docente.

CAPÍTULO II

COMUNIDAD DE PRÁCTICA CULTIVADA, NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADO Y MICROPOLÍTICA EN LA NORMAL

A) UBICACIÓN

En el presente capítulo, analizamos la manera en que los docentes de la escuela normal del estudio se organizaron y desarrollaron un conjunto de actividades para poner en acción las prácticas escolares del preservicio. Estas prácticas intensivas, se desarrollan durante los dos últimos semestres de la Licenciatura en Educación Primaria con el P97. De ese proceso vamos a presentar, más adelante, cuatro ejemplos que seleccionamos de la información recabada.

Para esta parte del estudio consideramos el primer escenario, del cual registramos las reuniones de los docentes y directivos que participaron en la organización del preservicio y, especialmente, las sesiones de una Comisión Rectora (en adelante Comisión) que se conformó para encargarse de la empresa.

Las primeras reuniones de la Comisión comenzaron en marzo de 2000 y terminaron en julio del mismo año, cuando inició el receso anual del calendario de la Secretaría de Educación Pública, ya que en las últimas semanas del ciclo escolar, los estudiantes asistieron a conocer las escuelas donde practicarían y se incorporaron al preservicio en la última semana de agosto de 2000 cuando iniciaba el nuevo ciclo escolar. Para esos momentos, la Comisión había terminado con su tarea de organizar el preservicio.

Desde el enfoque socio-cultural, en nuestro trabajo planteamos la existencia de procesos de mediación o negociación de significado entre los docentes de la normal del estudio, por un lado, y los planteamientos oficiales del P97, por otro, con la primera generación de estudiantes que harían sus prácticas con ese plan. En esa negociación de significado destacamos de manera central las experiencias, creencias y expectativas de aquellos docentes que protagonizaron la organización del preservicio de los estudiantes del 7° y 8° semestres de la licenciatura en educación primaria en la normal del estudio.

También destacamos los procesos mediante los cuales se organizaron los docentes de la normal para resolver las situaciones cotidianas que les planteó la reforma del plan de estudios en relación con las prácticas del preservicio de los estudiantes. Al respecto,

encontramos que la dinámica desarrollada por los docentes correspondió a lo que algunos autores como Wenger, McDermott & Snyder (2002) denominan comunidad de práctica cultivada.

En esa experiencia los docentes de la Comisión confrontaron sus ideas, construyeron acuerdos, tomaron decisiones y generaron micropolíticas desde las cuales replantearon las acciones que proponía el P97 para las prácticas del preservicio de los estudiantes de la normal.

Las aportaciones teóricas del enfoque sociocultural conciben como cuestión central el contexto cultural y social en el que tiene lugar la apropiación de los conocimientos profesionales prácticos. Desde esa postura, el punto central para estudiar la producción de conocimientos no es el individuo, sino el proceso que media entre lo cultural y lo individual, es decir la participación de los sujetos en los procesos sociales.

Otro concepto subsidiario de la perspectiva teórica antes mencionada y que orienta nuestro análisis, es el de negociación de significado. Este concepto se encuentra integrado al de comunidad de práctica (Wenger, 1998). La negociación de significado tiene lugar en el proceso de interacción de las personas con el mundo y se relaciona con la forma en que éstas participan en las comunidades de práctica. Según este autor, la negociación de significado es participación.

En ese sentido, entendemos que en los procesos de negociación de significado las personas interactúan y se aproximan a otras a partir de sus saberes, y en esa aproximación reconocen el saber del otro. En el proceso de negociación existe un intercambio de significados a partir de los cuales los interlocutores se entienden, a pesar de que sus referencias y experiencias sean diferentes. Wenger señala que la negociación de significado tiene lugar en las situaciones de la práctica cotidiana o profesional, considerando que para los miembros de una comunidad de práctica, los procesos y las cosas tienen un sentido ligado a la cultura (Wenger, 1998).

Para la comprensión de los procesos micropolíticos que identificamos en el estudio, nos basamos en los aportes de Blase (1997), quien nos remite a la dimensión en la que los individuos y los grupos utilizan el poder para alcanzar sus objetivos dentro de las organizaciones. Las acciones políticas son en gran medida el resultado de las diferencias que se perciben entre los individuos y los grupos, unido a la motivación de emplear el poder para influir y/o protegerse. *“Tanto las acciones y los procesos cooperativos como los conflictos forman parte del reino de la micropolítica”* (Blase, 1997, 256).

Para precisar nuestro análisis, en este capítulo hemos vinculado la noción de micropolítica con la de negociación de significado, enfocando las acciones emprendidas por los protagonistas de nuestro estudio al llevar a la práctica sus ideas y planificaciones. En la literatura producida en este campo nos encontramos con estudios como los de Duverger (1972), Hoyle (1982), Ball (1987), Blase (1997), Kelchtermas y Ballet (2002), quienes han explicado y conceptualizado el comportamiento de los directores y maestros en el trabajo de gestión y planificación en los centros escolares. Esos análisis se orientan hacia una perspectiva individual de los docentes del estudio destacando sus intereses, inquietudes, incertidumbres, así como las situaciones y condiciones materiales en las que desarrollan sus actividades cotidianas.

También promueven la comprensión de las formas en que los docentes organizan sus acciones y la influencia que éstos tienen con sus colegas, grupos políticos e institución. Desde esta línea de interpretación, se ha generado una mirada profunda que analiza la forma en que los maestros y directores construyen un estilo personal de actuación frente al mundo que los rodea. Las determinaciones que ellos toman en las tareas de planificar y desarrollar su trabajo, han sido denominadas micropolíticas.

Como lo señalamos al inicio de este trabajo, las prácticas escolares del preservicio durante el 7° y 8° semestres de la primera generación de estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la normal del estudio, iniciaron en agosto de 2000 y terminaron en junio de 2001, de acuerdo con el calendario de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Esta fue la primera experiencia de prácticas intensivas de un año escolar en la normal desde que inició el P97, ya que bajo el esquema del P84 las prácticas se realizaban por períodos cortos de una semana o dos en cada uno de los ocho semestres.

B) COMUNIDAD DE PRÁCTICA CULTIVADA Y MICROPOLÍTICAS PARA ORGANIZAR EL PRESERVICIO EN LA NORMAL

En este apartado presentamos la manera como los docentes y directivos de la escuela normal del estudio, se organizaron para hacer los cambios en la organización de las tareas que requería la implantación del P97, principalmente para gestionar acuerdos con las instancias educativas correspondientes para organizar las prácticas escolares del preservicio.

En ese proceso de organización y puesta en acción de las prácticas del preservicio, los docentes negociaron, desde su perspectiva, frente a la propuesta nacional, la manera como se deberían desarrollar y entender las acciones específicas del preservicio, para lo cual se organizaron en lo que aquí llamamos una comunidad de práctica cultivada (Wenger, MacDermott & Snyders, 2002). Esta comunidad de práctica cultivada desarrolló algunas de las acciones previas a las prácticas escolares, que sus integrantes consideraron como las más urgentes y necesarias.

Cabe recordar que la puesta en operación del actual plan de formación inicial en México, iniciado en 1997, presentó un desafío para el personal docente de las normales, pues implicó un giro importante en la vida cotidiana de estas instituciones, como lo señalan los estudios ya mencionados de Czarny y Mercado.

También es importante recordar que en la época del estudio existían problemas internos en la normal, los que dividieron al personal en dos grupos; en ambos participaban docentes y directivos. En esa situación de confrontación política interna, se desarrollaron procesos de micropolítica de todo el personal docente, frente a la propuesta oficial representada por el P97 para organizar y desarrollar, desde su perspectiva particular, las prácticas del preservicio de los estudiantes normalistas.

No obstante las situaciones de conflicto entre el personal de la normal, éstas no impidieron la realización de las tareas específicas que se propusieron los docentes y directivos de la escuela. Las decisiones importantes, y las líneas de desarrollo institucional, en gran parte, se tomaron como un compromiso para poner en acción el preservicio de los estudiantes. Es decir, las acciones emprendidas por los docentes se concretizaron a partir de un proceso al que Wenger (1998) llama negociación de significado, en este caso, frente al P97.

En un sentido similar al que presentamos, la participación de los docentes en los procesos de las reformas educativas han sido estudiados en otras latitudes por autores como Ball (1987) Kelchtermans (2002), Hargreaves (1994 y 2001) Fullan (2002), entre otros.

La lucha de intereses y las creencias personales al interior de la comunidad de práctica del estudio, en algunas ocasiones, fueron claras y abiertas; en otras, se desarrollaron de manera subterránea y velada; sin embargo, esos antagonismos internos, aceleraron las acciones de la planificación del preservicio, debido a cada grupo actuaba para tener prioridad en las decisiones.

Las primeras acciones para organizar el preservicio, dieron origen a nuevas tareas para los docentes en esa empresa conjunta. Asimismo, las contradicciones internas en las que se cruzaron las historias personales con la historia colectiva (Heller, 1977; Rockwell y Mercado, 1986) confirieron cierto sentido a la dinámica organizativa de las prácticas escolares.

La participación de los docentes de la escuela normal, de acuerdo con nuestro análisis, se encontraba vinculada con las tradiciones de la escuela normal, con la historia mediata e inmediata de la cual provenían ciertas creencias y perspectivas de organización y desarrollo curriculares relacionadas con el Plan de estudios de 1984, entre las más identificables (Mercado, 2000), y con la posición de los grupos de académicos en el proceso de recomposición organizativa del P97.

- a) La Comisión de docentes para organizar las prácticas del preservicio; una comunidad de práctica cultivada

Los procesos de micropolítica que se desarrollaron en la normal en torno a la organización del preservicio de los estudiantes, se vinculaban con una negociación de significado donde estaban en juego los puntos de vista, las creencias y expectativas que al respecto sostenían los grupos académicos que participaron en la Comisión y aquellas pautas que se planteaban en el P97. Los acuerdos que se lograron en la Comisión entre todos los involucrados y sus distintas posiciones sobre el preservicio, se concretaron en posturas locales, desde las cuales los docentes de la normal y los directivos negociaron con las propuestas oficiales sobre los sentidos y la orientación de las prácticas escolares que harían los estudiantes.

En una aproximación a la conceptualización de esta experiencia, creemos que los profesores, en la participación conjunta, produjeron sentidos de significación (Wenger, 1998), adoptando un sentido personal y un sentido colectivo acerca de las prácticas escolares. De las cuales da cuenta este trabajo. Este proceso de negociación de significado, como parte del objeto de estudio, estuvo determinado por el requerimiento mediato de la comunidad normalista para poder llevar a cabo las prácticas escolares preservicio estipuladas en el P97. En ese proceso de negociación los estudiantes de normal, los asesores y tutores, fueron las figuras centrales.

Los acuerdos logrados en la Comisión implicaron un ajuste de las relaciones, las creencias y expectativas de los docentes de la normal frente a la situación que enfrentaban, lo cual incluyó la integración de las posiciones de los grupos de docentes al interior de la normal. Desde esa posición única que adoptaron los docentes y directivos de la normal, ellos propusieron alternativas para las prácticas del preservicio diferentes, en algunos aspectos, a las propuestas por el P97.

La Comisión que discutió y organizó el preservicio de los estudiantes de la primera generación del P97, fue formada por los docentes con más experiencia y trayectoria de participación académica en la escuela.

En febrero de 2000, un semestre antes de que comenzaran las prácticas, tanto el Director de la Normal, como el Coordinador de la Licenciatura en Educación Primaria, manifestaron la inquietud de formar un equipo de docentes que diseñara las líneas de acción pedagógica y características del preservicio.

Después de varios intentos de organización de cada uno de ellos por separado, acordaron, en colaboración con los docentes de las diferentes licenciaturas, formar una comisión representativa integrada por todos los órganos académicos de la normal.

El propósito central de la Comisión era elaborar una propuesta para organizar las prácticas escolares del preservicio, considerando que en las acciones que se emprendieran con tal fin no existiera una posición unilateral o el predominio de un solo grupo de académicos en la definición de las líneas generales para las prácticas. Según lo señalaron los docentes, esa Comisión estaría constituida por todas las voces de las diferentes licenciaturas y departamentos de la escuela normal, constituyendo una visión plural.

La Comisión quedó constituida con representantes docentes (que no tenían cargos académico-administrativos) de la Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Educación Media, Licenciatura en Educación Especial, Departamento de Titulación, Departamento de Servicio Social, Departamento de Investigación, Departamento de Difusión Cultural, Departamento de Superación Profesional y Subdirección Académica (todos ellos de la unidad central). También había un docente representante de la unidad externa 1 y un representante de la unidad externa 2. Eventualmente se integraron a la comisión el Director General de la escuela, más los directivos de las licenciaturas y los departamentos señalados.

Durante su gestión, la Comisión realizó reuniones de diferente índole: internas y cerradas, sesiones especiales, y algunas plenarias para las cuales decidían quiénes debían participar. A las internas solamente asistían los integrantes de la Comisión; a las especiales se invitaba a otras figuras, como los representantes sindicales y los directivos de algunos departamentos, como el de titulación, servicio social e investigaciones educativas; a las reuniones plenarias asistían también los directivos de todos los departamentos y licenciaturas de la escuela, así como el director general. Las plenarias se realizaron cuando la Comisión ya tenía propuestas específicas, y consideró importante la presencia del pleno para que se tomaran las decisiones más importantes.

En las primeras reuniones (Marzo de 2000, 6 meses antes de que iniciaran las prácticas del preservicio), los integrantes de la Comisión hicieron un análisis de la situación en la que se encontraba la normal en esos momentos. Para ello, consideraron fundamentalmente las horas de docencia que tendrían que cubrirse y los profesores con que se contaba; comparando esto con los recursos, que según ellos, requerían para cubrir todas las tareas que ahora les demandaba el P97 durante el 7° y el 8° semestres.

Sumado a lo anterior, los docentes y directivos manifestaron en las reuniones una gran preocupación por la falta de información oficial oportuna sobre las actividades que deberían desarrollar para realizar las prácticas escolares con el nuevo plan.

Otro aspecto que también discutió la Comisión en las reuniones fue la necesidad, así expresada por ellos, de diseñar y promover seminarios y talleres de actualización, ya que manifestaban tener dudas sobre el enfoque teórico y las formas para operar las actividades académicas del P97, principalmente en cuanto a las prácticas del preservicio. En las reuniones de la Comisión, los docentes manifestaron desconocer las nuevas funciones de los asesores, los tutores y principalmente, cómo trabajarían los estudiantes en las primarias.

La Comisión también promovió la formalización de convenios entre las instituciones involucradas en las prácticas del preservicio, como por ejemplo entre la Dirección de Educación Básica en el Estado y la Escuela Normal. En la Comisión se planteaba que esos convenios eran muy importantes, ya que los estudiantes estarían en las primarias por un año y se requería contar con criterios que normarían esas estancias. Planteaban esto, porque la normal y las primarias pertenecen a subsistemas educativos diferentes por lo que se regían bajo distintas normas administrativas.

Los docentes de la Comisión también gestionaron convenios con la representación laboral de los académicos de la normal y con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)³³. Señalaban que esto era necesario para que los profesores de las primarias asumieran el papel de tutores y para que los docentes de la normal funcionaran como asesores de los estudiantes normalistas, según lo estipulaba el P97.

Asimismo, la Comisión elaboró una propuesta para modificar las funciones del Departamento de Servicio Social (DSS) y del Departamento de Titulación de la normal, ya que éstos cambiarían sus funciones con el nuevo enfoque de las prácticas del preservicio. El P97 proponía que los estudiantes validarían su servicio social (ss) con las mismas prácticas escolares; ya no se requería entonces que el DSS hiciera el seguimiento y la evaluación de las actividades de ss.

En cuanto a la titulación, el P97 ya no permitía, como el P84, la elaboración de tesis, tesinas, informes de prácticas, ni trabajos en equipos de dos a ocho estudiantes por documento. Con el P97 la titulación se haría mediante un ensayo basado en las experiencias de enseñanza durante el año de preservicio en las primarias, realizado individualmente (SEP, 2000).

Por otro lado, la Comisión elaboró un proyecto de capacitación para los docentes asesores, y otro para los tutores, que les diera a conocer el nuevo enfoque pedagógico de la formación inicial y la función de las prácticas escolares.

En el análisis encontramos que la Comisión se encontraba inmersa en una dimensión histórica-cultural en la que existían tradiciones, costumbres, normas, así como prácticas profesionales comunes y repertorios para la solución de problemas, tales como la organización y supervisión de los periodos de prácticas escolares que realizaban los profesores de la normal orientados por el anterior P84.

Dadas las acciones y formas de trabajo, someramente descritas arriba, podemos decir que la forma en que se constituyó y funcionó la Comisión, así como la experiencia profesional de quienes la integraron, fueron similares a lo que Wenger, McDermott & Snyder (2002), llaman comunidad de práctica cultivada.

³³ El SNTE representa laboralmente a la mayoría del magisterio del país ante la SEP. El sindicato de los profesores de la normal del estudio es de carácter local y no pertenece al SNTE.

Una de las características de esas comunidades, es que surgen para resolver problemas que no han sido resueltos con anterioridad, y que representan un reto para las instituciones o empresas. Frente a ello, los interesados promueven la organización de una comunidad de personas experimentadas en la actividad, tema o problema por resolver. Los promotores seleccionan a personas que reúnan ciertas características como dominio del lenguaje específico del oficio o profesión, y conocimiento de las formas tradicionales de resolver los problemas. *“Las comunidades de práctica cultivadas generan conocimientos o estrategias que los profesionales necesitan”* (Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

En el caso que aquí presentamos, la Comisión, como comunidad de práctica, funcionó con cierta autonomía respecto al personal directivo de la escuela normal y de las autoridades educativas estatales, ya que podían tomar decisiones en el seno de la Comisión. Además, todos los integrantes de ese organismo eran docentes en la normal, es decir, participaban de una práctica profesional común y por tanto compartían campo de trabajo, lenguaje profesional y repertorios de la práctica profesional.

En nuestro análisis, siguiendo a Wenger (1998), el ejemplo de la Comisión muestra cómo *“las comunidades de práctica tienen su propia empresa”* y expectativas particulares a partir de las cuales desarrollan sus acciones y sus estrategias. Aunque la comunidad de práctica cultivada, en este caso, surgió como un acuerdo institucional, su visión del mundo y su forma de resolver las situaciones particulares fueron propias de la comunidad.

Muchas comunidades de práctica surgen en el proceso de dar existencia a un diseño institucional; incluso pueden deber su existencia al contexto institucional en el que surgen. Sin embargo, no es el mandato lo que produce la práctica, sino la comunidad (Wenger, 1998, 290).

En la escuela del estudio, la empresa de la Comisión fue organizar las acciones de toda la normal y de otras instituciones involucradas, para que los alumnos de 7° y 8° semestres practicara durante un ciclo escolar en las primarias. A ese respecto, es importante subrayar que la comunidad de práctica que analizamos no fue producto de un diseño de expertos, sino que surgió de manera emergente, o espontánea para resolver los problemas planteados por la reforma del P97, y específicamente por el nuevo enfoque que éste planteaba para las prácticas escolares.

En esta empresa los docentes de la normal del estudio partieron de los saberes (Mercado, 2002, a), que habían generado en sus experiencias con los planes de estudio anteriores al P97, y sus expectativas sobre cómo deberían ser esas prácticas y la relación entre la normal y las escuelas primarias.

Después de seis meses de intenso trabajo, la Comisión logró elaborar y gestionar convenios con las instituciones relacionadas con las prácticas escolares, y con ello contribuyó a preparar las condiciones para que los estudiantes de la normal asistieran por un año a las escuelas primarias.

C) PROCESOS DE NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADO Y MICROPOLÍTICAS EN TORNO AL PRESERVICIO

En esta sección del trabajo presentamos varios ejemplos sobre la participación de la comunidad de práctica en los procesos de negociación de significado y micropolítica en torno al preservicio de los estudiantes con el P97 en la normal del estudio.

Al involucrarse como comunidad de práctica en la empresa de organizar y desarrollar las prácticas del preservicio de los estudiantes, los profesores protagonizaron procesos de micropolítica frente al nuevo plan de estudios modificando algunos de sus aspectos mediante las acciones que ellos consideraron idóneas. Con ello se involucraron en algunos procesos de micropolítica frente a las propuestas del P97 para el preservicio, de los cuales presentamos cuatro.

En el primer ejemplo de micropolítica, describiré, las distintas perspectivas que tenían los integrantes de la comisión sobre el servicio social de los estudiantes, y cómo éstas, a su vez, diferían de los señalamientos contenidos en el P97 a ese respecto. En el segundo ejemplo me referiré a la propuesta de la Comisión para orientar el trabajo de los estudiantes en las primarias, y a las diferencias que había con la que planteaba el P97. En el tercer ejemplo presentaré la perspectiva de los docentes de la normal sobre su actualización para el desarrollo de sus tareas en el preservicio. Finalmente, como cuarto ejemplo de micropolítica, mostraré la negociación entre docentes y directivos respecto a las cargas laborales que se asignarían a los asesores para que hicieran las funciones de supervisión y asesoría de los estudiantes normalistas en el preservicio.

a) Sobre el servicio social de los estudiantes y las prácticas preservicio

En esta parte del texto analizamos la forma en que los docentes de la Comisión desarrollaron un proceso de negociación de significado y micropolítica sobre el servicio social (ss) de los estudiantes de la normal frente a la propuesta nacional del P97.

Los integrantes de la Comisión plantearon que el ss debería realizarse por los estudiantes además de las prácticas escolares. En cambio, el P97 indicaba que los estudiantes normalistas validarían el ss con las mismas prácticas escolares, sin necesidad de realizar otras actividades (SEP, 2000). Sin embargo, algunos docentes propusieron que los estudiantes realizaran tareas adicionales para cumplir con ese servicio.

En las discusiones que tuvieron sobre el tema, los profesores debatieron si los estudiantes deberían realizar sólo las prácticas de enseñanza entendidas a la vez como ss, o si debían realizar alguna otra actividad, y cuál tendría que ser. Las posiciones de los docentes a ese respecto presentaron tres vertientes que, aunque parecidas, tenían ciertas diferencias.

La primera posición fue expresada por docentes que propusieron un ss comunitario, semejante al que hicieron los estudiantes con el anterior P84. En ese plan, el ss consistía en mejorar aspectos físicos de las escuelas primarias y aulas donde practicaban los estudiantes; en elaborar material didáctico y, en algunos casos, organizar actividades culturales con los padres de familia o con la población donde se ubicaba la escuela. Así lo señaló uno de esos docentes cuando se discutió el tema:

Juvencio: Es que por cuestiones de normatividad los estudiantes deben desarrollar ambas funciones [la práctica escolar y el servicio social]. No podemos evadir la normatividad de la institución sobre el servicio social. Por eso existe un departamento de servicio social, y eso quiere decir que el servicio social debe formar parte del trabajo docente. Eso hay que dejarlo claro entre los alumnos, sobre todo por cuestiones de normatividad... pues eso es una determinación institucional. Por lo tanto

los estudiantes, además de la práctica docente, deben hacer un servicio social.³⁴

En los argumentos de este maestro existe, al parecer, una preocupación para que el servicio social continuara bajo la organización existente hasta ese momento en la normal, pues el reglamento interno del ss vigente en el momento del estudio, indicaba que los estudiantes (En el P84), hacían actividades adicionales a las prácticas de enseñanza. En ese sentido, la normatividad establecida hasta ese momento para el ss ya no tenía cabida con el P97, lo cual aparentemente dejaba sin funciones al Departamento de Servicio Social aunque, por otro lado, no había indicaciones oficiales al respecto.

Una segunda posición entre los docentes de la Comisión sobre el ss fue la adoptada por los maestros que señalaban que éste debía dirigirse a la comunidad, lo cual era inherente al “ser maestro”. Estos maestros propusieron actividades como la formación de grupos de alfabetización, grupos artísticos en la comunidad, actividades culturales, escuela para padres y organización de viajes de estudio. Así lo argumentó uno de los ellos:

Germán: Es que ése es el trabajo del profesor, no sólo esto de dar clases. Vincular a la escuela con la comunidad es parte del trabajo del docente y ésa es la función del profesor... Por eso decía [que lo del servicio social] no debe ser una tarea opcional sino obligatoria, ya que es parte del trabajo docente.³⁵

Para este maestro, servir a la comunidad es parte del ser docente y debe agregarse, como servicio social, a las tareas de “dar clases”.

En la tercera posición sobre cómo debería ser el ss de los estudiantes, algunos docentes manifestaron que el ss debería realizarse como un “pago” de los estudiantes a la sociedad por haber recibido su formación profesional. Esta posición tuvo ciertas coincidencias con la segunda, aunque los fundamentos son diferentes. Uno de los maestros lo expresó así:

³⁴ (A1) Reunión de la Comisión de docentes, 22 de marzo de 2000.

³⁵ *Idem.*

Benito: ... El servicio social, según establece el programa rector de esta licenciatura, debe ser frente al grupo y durante los dos últimos semestres. Pero las actividades de servicio social no deben confundirse con la práctica profesional, debe ser algo independiente [elaborando material didáctico para los alumnos, desarrollando proyectos de nivelación académica, entre otros]. Yo recuerdo bien que la filosofía del servicio social es devolver un poco a la sociedad, lo que invierte a través de sus impuestos, para que los estudiantes lleven a cabo una formación profesional.³⁶

Como estos maestros argumentaban el pago a la sociedad, proponían que el ss consistiera en hacer algunas labores en el aula de la primaria, pero diferenciadas de las prácticas escolares marcadas en el programa. Sugirieron que los estudiantes hicieran trabajos como elaborar material didáctico, apoyar a los alumnos con problemas de aprovechamiento escolar, y desarrollar proyectos alternativos para la enseñanza.

Durante el proceso de análisis colectivo respecto al ss, los integrantes de la Comisión entraron en un proceso de negociación de significado con respecto al P97. Por un lado, hicieron públicas y compararon sus diferentes ideas sobre el significado que debía tener el ss de los estudiantes. Al hacerlo, se distanciaban también del sentido con el cual el P97 proponía ese servicio.

Como producto de esa negociación de significado, los integrantes de la Comisión llegaron a establecer acuerdos respecto a cómo deberían definir las tareas del ss. Uno de ellos dijo que los estudiantes debían hacer un ss que beneficiara a la sociedad y que las actividades fueran diferentes a las prácticas de enseñanza, aunque vinculadas con ellas. Para cumplir con esos requisitos debían elaborar un proyecto que no estaba previsto en el P97 para las prácticas de 7° y 8 semestres.

De esa manera, las decisiones tomadas por los docentes de la Comisión acerca del ss, resultaron distintas a las recomendaciones de la SEP en el P97, que señalaban que

³⁶ (V1) Reunión de la Comisión de docentes, 22 de marzo de 2000.

con las prácticas en los grupos, sin agregar otras actividades, los estudiantes validarían el servicio social (SEP, 2000a).

Concluyendo esta parte del trabajo, podemos decir que las creencias y experiencias de los docentes de la Comisión, así como sus expectativas y formas de interpretar el mundo, fueron algunos de los elementos desde los cuales confirieron sentidos a sus propuestas y a las de los otros, en un contexto social determinado. Esas perspectivas entraron en acción, desarrollándose un proceso de negociación de significado frente a la propuesta nacional del P97, que los profesores no retomaron plenamente, aunque la tuvieron como uno de los puntos de referencia durante todo el proceso.

b) Acerca de la orientación pedagógica de las prácticas escolares de los estudiantes

En esta sección presentamos un segundo proceso de micropolítica desarrollado por la comunidad de práctica que organizó el preservicio de los estudiantes de la normal del estudio. Como en el ejemplo anterior, concebimos el desarrollo de este proceso, como una manera particular de objetivación de la negociación de significado que tuvo lugar en el contexto del estudio respecto a los planteamientos del P97.

El proceso de micropolítica que aquí mostramos, se refiere a las características que tendrían las acciones, sobre todo pedagógicas, que orientarían las prácticas del preservicio de los estudiantes en las primarias durante los últimos semestres (7° y 8°) en la normal. Como se verá en la descripción, los integrantes de la Comisión y las recomendaciones del P97, planteaban diferentes perspectivas al respecto.

Esta parte del análisis se basa en varios fragmentos de una reunión y sus antecedentes, a la que llamaremos “la reunión”. El evento lo organizó la Comisión y fueron invitados los maestros de primaria que serían los tutores de los estudiantes de 7° y 8° semestres en las prácticas del preservicio.

La reunión se realizó en mayo de 2000, a tres meses del mes de agosto, que es cuando se iniciarían las prácticas del preservicio. El lugar fue la sala audiovisual de la normal, espacio reservado para reuniones formales, con un cupo para más de cien personas. Asistieron 90 maestros de primaria que fueron seleccionados –formalmente– como tutores por la Dirección de Educación Primaria del Estado. Algunos fueron capacitados por el Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria

(PACAEP)³⁷. En “la reunión” también se encontraban algunos directores y supervisores de escuelas primarias, así como el coordinador del PACAEP en el estado. Estaban los miembros de la comisión, así como profesores del Centro de Investigaciones de la normal y maestros de la Licenciatura en Educación Primaria.

Presidieron la reunión el Director General de la Normal, el Director del Departamento de Educación Primaria en el estado, la representante de la Secretaría de Educación Pública en el Estado y el Coordinador de la Licenciatura en Educación Primaria de la Normal. Como invitados estaban tres directores de escuelas normales particulares, así como un alumno y una alumna del 7° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, quienes dieron la bienvenida a los docentes que fungirían como sus tutores.

Las autoridades presentes en esta reunión, además de conferir oficialidad a ésta, explicaron la existencia de convenios ya acordados entre las diferentes instancias educativas internas y externas a la normal, involucradas en las prácticas del preservicio.

En la primera parte de “la reunión”, el director de la normal y el de Educación Primaria en el Estado, hablaron sobre la importancia de las prácticas escolares en el nuevo plan para la formación inicial de docentes. Asimismo, señalaron de manera muy general, las actividades que deberían realizar los tutores durante las prácticas de los estudiantes. También presentaron a los tutores el calendario de las prácticas escolares que llegó a la normal desde la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El director de la normal anunció que “un equipo de docentes” (refiriéndose a la comisión) se encontraba “elaborando un proyecto para el desarrollo de las prácticas escolares”, y que ese equipo les explicaría la orientación de las tareas de los estudiantes, de los asesores y de los tutores durante las prácticas. El director también expresó, que los estudiantes que iniciarían las prácticas, habían llevado de manera extracurricular, cursos y talleres del PACAEP³⁸. Explicó, además, que una parte de los profesores de primaria que

³⁷ El PACAEP fue un programa nacional que capacitaba a docentes bajo un enfoque cultural y artístico. Ellos asesoraban a maestros de primaria (SEP, 1998). A la fecha del estudio este Programa ya no estaba vigente, excepto en algunos localidades.

³⁸ Según dijo el coordinador estatal del PACAEP en la reunión, la normal del estudio fue la única en el país que adoptó este programa para las prácticas de los estudiantes con el P97.

serían tutores de los estudiantes, se habían capacitado en el PACAEP y que otra parte, como el 40% de ellos, pertenecían a escuelas multigrado³⁹.

El director agregó que los estudiantes del 7° semestre asistirían a las primarias durante quince días para elaborar un proyecto que les permitiría cumplir con el servicio social. Señaló igualmente que el proyecto del ss que deberían preparar los estudiantes antes de iniciar el ciclo escolar, se desarrollaría como parte de las prácticas.

Se trataba, dijo el director, de un proyecto comunitario que partiría de los planteamientos del PACAEP y que orientaría la intervención de los estudiantes en las aulas, en la escuela y en la comunidad. Esta perspectiva para el desarrollo de las prácticas permitía a los estudiantes de la normal cumplir con sus prácticas a la vez que con su servicio social, según lo señalaron el director y el coordinador de la licenciatura.

En la segunda parte de “la reunión” la maestra Mariana, asignada por la comisión, presentó la propuesta para las actividades académicas durante las prácticas, en la cual precisaba la forma en que los estudiantes organizarían el trabajo en las primarias acorde con el modelo de PACAEP. La maestra explicó a los tutores que los estudiantes, durante sus prácticas, debían organizar el trabajo académico en las aulas a través de un proyecto escolar comunitario y, a manera de sugerencia, solicitó que los tutores se incorporaran a esos proyectos comunitarios. Después agregó que se trataba de impulsar a los estudiantes para desarrollar un trabajo alternativo, “diferente” al que tradicionalmente se les había enseñado en la normal, e involucrar en ese trabajo a toda la escuela primaria y a la comunidad.

Mariana: Para el proyecto escolar, la idea es una cooperativa, que los maestros se integren en un proyecto común para incidir en el ámbito comunitario... para ayudar no sólo a los practicantes a trabajar de un modo alternativo con sus alumnos, sino a toda la escuela; que sea una auténtica comunidad guiada en torno a proyectos educativos comunes (...) La idea es hacer equipos básicos; ustedes [los tutores de primaria], los practicantes y nosotros los asesores de la normal, para tener un proyecto común y promover proyectos de desarrollo comunitario y generar en la sociedad una nueva percepción del trabajo docente (...)

³⁹ En México, a las escuelas de educación básica donde los maestros atienden en un solo grupo a niños de diferentes grados, se les denomina multigrado.

Después ya sería la fase de las prácticas, cuando los muchachos ya estén practicando con el proyecto del PACAEP a lo largo de todo el año, como lo hacen los maestros de actividades culturales. Proponemos que los estudiantes trabajen con el sistema de proyectos durante todo el tiempo en que estén con el grupo, pero en trabajo cooperativo (...) y que ustedes [los tutores] permitieran a los estudiantes trabajar siguiendo los lineamientos de PACAEP [aunque Uds. no hayan participado en ese programa].⁴⁰

La propuesta que expuso la maestra Mariana implicaba un cierto tipo de acciones para las prácticas en las primarias. Ellas incluían las formas de relación de los estudiantes con los tutores, con los alumnos de primaria, los padres de familia y, de manera más amplia, con la población en donde se ubicaba cada primaria de prácticas.

Este modelo estaba basado en la orientación pedagógica del PACAEP, misma que proponía la elaboración y el desarrollo de un proyecto comunitario. La propuesta, acordada entre la Comisión, las autoridades educativas del estado y de la normal, era la expresión de un proceso de micropolítica frente al P97 en cuanto a la selección de tutores y de las tareas que se estaban asignando a los estudiantes para las prácticas.

Es decir, las tareas que fueron planteadas para los estudiantes en la reunión, eran distintas a las del P97. Algunas de las diferencias consistían en que el P97 establecía que las prácticas en el aula deberían ser planificadas por los estudiantes, en concordancia con las actividades que en ellas desarrollaban los tutores, mismas que debían basarse en el plan de estudios de primaria de 1993 (SEP, 2000,a y SEP, 2000b).

Asimismo, el P97 especificaba que las funciones de los profesores tutores eran: “orientar y asesorar al estudiante, hacer recomendaciones para las formas de trabajo, sugerir las estrategias y recursos en el aula y valorar el trabajo del estudiante” (SEP, 2000a, SEP, 2002) En el mismo documento se dice que los estudiantes normalistas debían ser conducidos al trabajo docente de manera paulatina y bajo la ayuda del tutor; igualmente, entre los dos (estudiante y tutor), elaborarían y desarrollarían el plan de trabajo. De esas actividades debía tener conocimiento y participación el maestro asesor de la normal (SEP, 2002).

⁴⁰ (V1) Reunión de la Comisión de docentes, 22 de marzo de 2000.

Sin embargo, la propuesta que se presentó en la reunión daba prioridad y autonomía a los estudiantes para que planificaran y desarrollaran las actividades en las aulas bajo la orientación de un proyecto comunitario al que se adscribirían los tutores, dejando a éstos últimos en un segundo plano. Se decidió esto a pesar de que se indicaba, en un documento de la SEP sobre el P97, que “los profesores de educación primaria, como expertos, cumplirán la función de asesoría durante las observaciones y prácticas educativas en las aulas, guiando a los estudiantes en los procedimientos y toma de decisiones, transmitiendo sus saberes y experiencias en el trabajo con grupos escolares” (SEP, 2002).

Otra cuestión donde contrastan las especificaciones del P97 para las prácticas de los estudiantes, con lo que se presentó en “la reunión”, se refiere a los criterios para seleccionar a los tutores. Según las recomendaciones del P97, señalaban que éstos deberían elegirse de acuerdo con su desempeño académico, siguiendo las sugerencias de los supervisores de zona y directores de las escuelas primarias; en cambio, en la reunión se mostraba que en dicha selección se dio prioridad a los profesores habilitados por el PACAEP.

En la reunión, las autoridades educativas estatales, así como el director de la normal, estaban de acuerdo con la propuesta de la comisión que presentó la maestra Mariana. Es decir, accedieron a que la propuesta del P97 fuera modificada en varios aspectos básicos, tales como la forma en que los estudiantes de la normal iban a organizar las actividades académicas en las primarias, así como en los criterios para la selección de los tutores.

- c) Sobre la actualización de los asesores para coordinar las prácticas escolares del preservicio

Otro de los aspectos que analizamos durante el proceso de organización de las prácticas escolares del preservicio, fue el que se refiere a la actualización y capacitación de los docentes de la normal, para que hicieran la función de asesoría de los estudiantes y la supervisión de las prácticas del preservicio.

Durante las reuniones de la Comisión, los docentes expresaron su preocupación por la actualización y capacitación debido a que el nuevo enfoque de la formación inicial del P97 - según los señalaron en las reuniones académicas- requería de un proceso de

preparación específico. Ello se debía según expresaban, a que las funciones de los asesores no estaban claramente especificadas en el P97, por lo que les eran desconocidas; por lo tanto, no sabían con precisión el papel que tendrían que desempeñar durante las visitas a las escuelas primarias.

Los docentes señalaron la necesidad de precisar las tareas que debían desarrollar como parte del trabajo de asesoría y supervisión, requerían, según lo expresaron en varias reuniones, conocer la nueva estructura que tendría el documento de titulación y la manera como se debía elaborar.

En varias de las reuniones de la Comisión los docentes argumentaron, remitiéndose a su experiencia, la complejidad del cambio de enfoque y sus consecuencias en la organización y desarrollo de tareas conjuntas entre ellos y los profesores tutores de las escuelas primarias.

Para asumir su nueva perspectiva como asesores los docentes plantearon la implementación de cursos de actualización, y una especialidad para los maestros normalistas, así como un diplomado en el que no se trataran asuntos teóricos, es decir que éstos se enfocaran al conocimiento de las situaciones reales y contenidos de enseñanza de la educación primaria.

Honorio: Lo que está planteando el maestro Germán me parece una cuestión básica, que nosotros ya habíamos detectado desde hace tiempo, en el sentido de que hay una desvinculación del personal académico de la normal con el personal de educación básica ... por lo que él plantea una especialización, pero no en el sentido de preparación teórica, sino en el sentido de conocer el esquema de la educación básica y sería tanto para profesores de preescolar, primaria y secundaria, así como para los maestros de la normal.⁴¹

Esta visualización de los docentes representaba una idea distinta de la manera como tradicionalmente se habían organizado los cursos de actualización, ya que proponía una estructura y una serie de contenidos programáticos que apuntaban hacia el

⁴¹ (A7) Reunión de la Comisión de docentes, 2 de junio de 2000.

conocimiento de las actividades en las escuelas primarias. Según lo especificaron, requerían conocer los programas de educación primaria, los métodos de enseñanza de cada una de las materias y las estrategias didácticas que desarrollan los profesores de las primarias.

En ese sentido, su idea sobre la formación continua, tenía cierta semejanza con las tradiciones para la formación permanente de los docentes Japoneses, quienes cimentan la formación en el ejercicio profesional de la docencia (Shimahara, 1998). En el modelo Japonés, la formación inicial de docentes se desarrolla de manera paralela a la práctica docente. Es decir los futuros docentes, después de breve curso, se integran a la docencia. Posteriormente, entran en un proceso de formación en el servicio (Shimahara, 1998).

La propuesta de los docentes, durante las reuniones de la Comisión, consideraba el desarrollo de un programa enfocado, a detectar inicialmente, situaciones claves de la educación básica, como la organización del tiempo, los contenidos, las actividades y las estrategias de enseñanza, que hasta ese momento eran desconocidas por ello, según lo señalaron. A partir de esas situaciones se diseñaría una maestría o especialidad que cursarían los docentes de la normal.

En la reunión también plantearon que a esa maestría o especialidad, aunque tendría un enfoque específico para los docentes asesores, deberían asistir todos los docentes y directivos, ya que en un futuro mediato, la mayoría del personal docente, se iba a incorporar a las actividades de asesoría en las diferentes licenciaturas.

En sus análisis, los maestros de la normal, daban mucha importancia al hecho de que no tenían un acercamiento ni un conocimiento preciso de la vida cotidiana y las actividades que se desarrollan en las escuelas primarias, ya que en el P84, solamente los docentes que impartían la clase de “Laboratorio de docencia” se relacionaban con los profesores de las primarias, y el P97 planteaba la incorporación de todo el personal que impartía las diferentes materias, a las actividades de asesoría de las prácticas escolares.

También señalaban que los programas de la materia de “Contenidos del aprendizaje” en el p84, estaban desfasados respecto de los programas de las primarias en México, ya que anticipadamente, desde 1993, en este nivel hubo un cambio de enfoque metodológico y contenidos, mientras que en las escuelas normales aún se trabajaba con el plan y programas anteriores.

Desde nuestro análisis, los docentes normalistas hicieron de manera implícita un diagnóstico de la situación en que se encontraban y lo que, según ellos, requerían saber

para poner en práctica su papel como asesores durante las prácticas del preservicio con el P97.

Esta propuesta de los docentes de la Comisión, adoptó una perspectiva semejante a la propuesta por Clandinin y Conelly, (1996); Schön, (1987); Lave, (1988); Griffith & Owen (1995); Zeichner, (1992); Liston y Zeichner, (1993); Putnam y Borko, (1997); Lave y Wenger (1991); Chaiklin & Lave (1993); Bullough, (1997); Wenger (1998); Marcelo, (2002) y Shimahara (1998) entre otros, que privilegian la formación profesional en la participación; en el enfrentamiento de los problemas situados en el terreno de la práctica profesional.

La propuesta de los docentes, se perfilaba hacia la preparación de ellos (como sujetos de la formación), a partir del conocimiento específico de las actividades y tradiciones de la práctica docente de las escuelas de educación básica; así, como del conocimiento de los programas y contenidos que se desarrollaban en ese momento en las primarias.

Al parecer, la propuesta de los docentes de la normal se encaminaba -desde nuestro análisis- a constituir las bases que permitirían a los docentes de la normal, aproximarse a la modalidad de una nueva perspectiva de formación profesional, orientada a partir del aprendizaje situado, y la consideración de las necesidades reales y significativas que les planteaba en aquel momento la reforma.

Esa perspectiva coincidía con los planteamientos de Schön, que señalan que *el conocimiento en la acción de un profesional está incrustado en el contexto estructurado al nivel social e institucional que comparte una comunidad de prácticos* (1987,42).

Las perspectivas de actualización profesional iniciadas en la Comisión, implicaban tomar iniciativas de carácter colectivo, a la manera de una comunidad de práctica, orientadas hacia el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes; considerando las nuevas tareas propuestas por el P97.

Las propuestas de los docentes para la actualización y superación profesional en el servicio apuntaban hacia la articulación de su labor docente con el ejercicio profesional de los maestros de las escuelas primarias. Se trataba, al parecer, de la integración de dos comunidades de práctica en un proyecto de superación profesional o en la constitución de una nueva comunidad de aprendizaje.

La falta de recursos económicos para implementar una maestría o especialidad de tales dimensiones, y con esa orientación, redujo la propuesta inicial a un diplomado basado en los contenidos de un curso de orientación informativa que la SEP promovió a nivel

nacional para los docentes asesores de las escuelas normales. En este sentido, las iniciativas acordadas en la comunidad de práctica y las determinaciones oficiales no siguieron por la misma dirección.

Al parecer, los docentes no sólo se preocupaban porque el proceso para la superación profesional tuviera un enfoque dirigido a resolver problemas específicos relacionados con el cambio de plan de estudios, sino además se preocupaban de la permanencia en el trabajo, ya que la situación de esos momentos -según lo señalaron- les evocó una anterior, experimentada al introducirse el plan de estudios para la educación normal en 1984. En aquella época, muchos docentes que no tenían estudios de licenciatura fueron despedidos, tal como lo señala la maestra Mariana en el siguiente párrafo.

Mariana: ... Si no se hace algo por la parte administrativa, entonces no hay una retroalimentación en el sentido del desarrollo profesional. Una maestría, una especialidad, un diplomado, o talleres que le permitan al maestro mantenerse actualizado, mantenerse capacitado y poder trabajar bajo la nueva orientación [del P97]. Que no pase como en el cambio del plan de 1984, que no se le dio capacitación a los docentes y hubo un despido de personal.⁴²

Otro aspecto que consideraron los docentes para el diseño del proyecto de superación profesional, fue la necesidad de elaborar registros de tipo etnográfico durante las observaciones de las prácticas escolares del preservicio, por lo que plantearon como parte del la maestría o especialidad, la creación de un espacio destinado a la capacitación en la elaboración de los registros. También propusieron que los invitados a impartir o coordinar los seminarios o los cursos, fueran especialistas y con reconocimiento nacional, preferentemente de instituciones reconocidas. Así lo señaló en la reunión el Coordinador del Departamento de Superación Profesional (DSP). Esa posición fue avalada por algunos docentes como Germán quien lo expresó de la siguiente manera.

⁴² (A7) Reunión de la Comisión de docentes, 2 de junio de 2000.

Germán: ...el problema es que la escuela normal requiere, en términos reales, para la formación de maestros, una determinada calidad, no se trata de tomar un modelo que nos ponga en el horizonte opuesto, sino definir al interior de la institución,... cuáles son las posibilidades que tiene la escuela, por lo que consideramos que se requiere de maestros que ya tengan una formación estructurada.⁴³

En las propuestas de la Comisión, persistía una tendencia de negociación de significado, sobre lo que los docentes creían que debería ser la orientación de la actualización profesional y cómo se debería desarrollar, anteponiendo a ello sus experiencias y sus necesidades, y considerando como punto de partida aquello que consideraban que debían saber sobre los contenidos de la educación básica y sobre las tradiciones de enseñanza en las primarias.

Como parte de este proceso, la administración educativa estatal consideró que para la apertura de una maestría en la normal, se debería cumplir con los requisitos marcados por la Dirección General de Profesiones de la SEP. Esto implicaba abrir un proceso de diseño y negociación en otras instancias, que rebasaba los tiempos estimados para el inicio de las prácticas del preservicio.

Por otro lado, los recursos humanos y financieros para poner en acción la maestría en la normal, eran insuficientes, según lo señaló el Coordinador del Departamento de Superación Profesional.

Los docentes de la Comisión también propusieron el diseño y desarrollo de cursos y diplomados dirigidos a los profesores tutores de las escuela primarias, para que se les informara sobre el enfoque de las prácticas escolares del preservicio y las funciones que les tocaba desempeñar en ese proceso.

Cuando el programa de preservicio dio inicio, la coordinación de licenciatura y los docentes asesores, organizaron el desarrollo de un diplomado. Las sesiones fueron coordinadas por los propios docentes y los documentos analizados tenían cierta distancia con las propuestas elaboradas anticipadamente. Los cursos no se enfocaron al análisis de las cuestiones que plantearon en las reuniones de la Comisión, sino en la lectura y

⁴³ (A7) Reunión de la Comisión de docentes, 2 de junio de 2000.

discusión de artículos sobre la enseñanza y el aprendizaje desde algunas perspectivas epistemológicas.

Sin embargo, podemos decir que, como comunidad de práctica, la Comisión logró llegar a considerar colectivamente la necesidad de actualización y superación profesionales, al menos en el sentido de la planeación, en dos líneas: Por un lado, al reconocer el desconocimiento de los docentes de la normal sobre los procesos de organización y desarrollo de las actividades de enseñanza en las primarias. En segundo lugar, al identificar como un factor importante la falta de información de los tutores sobre el nuevo enfoque de la formación inicial de docentes y sobre las funciones que ellos deberían desarrollar en el *practicum*.

d) En torno a la carga laboral de los asesores para conducir las tareas del *practicum*

En las reuniones de la Comisión los docentes analizaron las tareas y el tiempo requerido de los docentes de la normal para llevar a cabo la asesoría de los estudiantes de la primera generación del P97 durante el preservicio. También propusieron que los directivos de la escuela y las autoridades educativas consideraran los recursos humanos, materiales y financieros para desarrollar las tareas de supervisión de las prácticas, atención personalizada a cada uno de los estudiantes, y el tiempo requerido para los seminarios y visitas a las escuelas primarias, para que el *practicum* se desarrollara de manera adecuada, como estaba planteado en los documentos enviados por la SEP.

Por su parte, los directivos y autoridades educativas estatales adoptaron una visión administrativa de la situación, ya que, según informó la Comisión, analizaron las condiciones de la escuela poniendo como cuestión central los recursos materiales y humanos existentes en esos momentos, lo cual no les permitía seguir con las recomendaciones de los docentes de la Comisión, debido a la falta de recursos económicos para cubrir el tiempo laboral requerido para el desarrollo de las tareas que implicaba el *practicum*. Los documentos de la SEP estipulaban las funciones de los docentes asesores en la siguiente manera:

Hacerse cargo de la coordinación de los Seminarios de trabajo docente y análisis del trabajo docente con un grupo de dos a diez alumnos. Hacer

las visitas correspondientes a las escuelas primarias para orientar a los estudiantes normalistas en las actividades que realizan. Guiar el análisis de la experiencia docente con los estudiantes, y orientar a los estudiantes en el diseño de actividades de enseñanza. También los docentes asesores son responsables de organizar los periodos de trabajo docente y las actividades generales del semestre, establecer los acuerdos necesarios con el maestro tutor e informarles las características del Seminario del trabajo docente, y asesorar y revisar los documentos de titulación a los estudiantes (SEP, 2002).

Considerando esas tareas, los docentes propusieron que debería tomarse en cuenta el tiempo de traslado de los asesores a las escuelas primarias y el tiempo destinado a la preparación de material específico para la elaboración de los documentos de titulación de cada estudiante, ya que éstos no podían, desde los lineamientos del P97, elaborar esos documentos en equipo. También propusieron que se debía considerar en la carga de trabajo para los asesores, el tiempo destinado a los cursos de actualización, ya fueran especialidad, maestría o diplomado necesarios, en su perspectiva, para estar informados sobre el trabajo de enseñanza en las escuelas primarias.

Solicitaron también, durante algunas reuniones de la Comisión, tiempo destinado a los cursos especializados para la observación y registro etnográfico. Estos cursos, según lo argumentaron, les apoyarían para documentar las visitas que harían durante las prácticas escolares a las escuelas primarias. La elaboración de esos registros y el análisis de los mismos, también les demandaba tiempo que se debería considerar en su carga de trabajo laboral.

Esas tareas, según lo argumentaron los docentes, implicaban que durante uno o dos días de la semana, no se les asignara clases con los grupos de otros semestres, para destinarlos a visitar a los estudiantes de séptimo y octavo semestres a las escuelas primarias. También requerían, de acuerdo con sus argumentos, de un tiempo específico para la revisión de las notas de clase, los diarios de trabajo de los alumnos, el análisis de esos escritos para la selección de unidades temáticas y para la búsqueda de bibliografía, así como para la planificación de las actividades de enseñanza de los futuros docentes.

De igual manera, en sus especificaciones sobre las condiciones de las tareas de asesoría, los docentes subrayaron la necesidad de contar con cubículos o espacios

específicos para el trabajo de lectura y asesorías. Esto se solicitaba porque en la escuela del estudio, los docentes con carga de trabajo frente a grupo, no tenían espacios donde realizar esas tareas.

Las autoridades educativas, a través del director y subdirector de la escuela, propusieron en la Comisión una manera específica para la distribución de las cargas de trabajo laboral para los docentes asesores, tal como lo expresó el director en una reunión:

Dir.: [Después de una reunión con las autoridades educativas], la propuesta fue la siguiente: cuatro horas para la actividad que esta proponiendo (la autoridad educativa estatal) para la asesoría... Estamos hablando de ocho alumnos por docente. Se va a dedicar media hora a cada alumno para... el Seminario de análisis de trabajo docente. Igual cuatro horas para visitas a escuelas primarias y serían dos horas para asesorías [para la elaboración del documento de titulación] y pensar que si [los alumnos están distribuidos] en distintas escuelas, entonces no se llevaría un seguimiento de trabajo y considerando que cada ocho días [asistirían a una escuela distinta] se haría cada dos meses una observación por estudiante.⁴⁴

Propuesta de las autoridades educativas

4 x 8	Para el Seminario de análisis del trabajo docente. 32 horas al mes
4 x 8	Para visitar a las escuelas primarias. 32 horas al mes
2 x 8	Para asesoría del documento de titulación 16 horas al mes
Total	80 horas al mes x 8 estudiantes

⁴⁴ (A5) Reunión de la Comisión de docentes, 31 de mayo de 2000.

Por su parte los docentes de la Comisión, señalaron que no estaban de acuerdo con la propuesta de las autoridades educativas ya que esto repercutía, según ellos, en la calidad de la asesoría y más que todo en la responsabilidad de dar un desarrollo adecuado a su trabajo. Incluso una de las maestras expresó no estar dispuesta a comprometerse con las asesorías debido a la falta de condiciones laborales para su desarrollo.

Juana: “Lo que pasa que yo ya tengo cierta experiencia en asesoría de los documentos de titulación y ese trabajo habría que pensarlo bien, en términos de lo que marca la normatividad con el trabajo en la práctica, porque en el papel es una cosa y en la práctica cuando uno se dedica a la asesoría es otra... por eso yo lo voy a pensar porque no se sabe con claridad con cuántas horas voy a contar para asesorías y para asistir a las visitas de observación y supervisión.”⁴⁵

Los maestros no sabían con claridad la forma como se iban a distribuir las cargas de trabajo para las asesorías, ya que de acuerdo con lo expresado por el director, no había mucha claridad, ya que en esa distribución que las autoridades educativas propusieron, no entraban todas las tareas implicadas y señaladas por los documentos de la SEP.

Los docentes argumentaban que esa distribución de tiempo no era suficiente para desarrollar adecuadamente las tareas implicadas en la asesoría y que muchos docentes se resistían y no aceptaban trabajar en esas condiciones.

Juana: al principio se había comentado entre los maestros y los administrativos, que cada maestro de tiempo completo iba a atender a 6 estudiantes, ahora la información es que debe atender de 8 a 10, más los seminarios o clases con otros grupos. Por eso dicen muchos docentes que no quieren asesorar.⁴⁶

⁴⁵ (A1) Reunión de la Comisión de docentes, 22 de marzo de 2000.

⁴⁶ (A5) Reunión de la Comisión de docentes, 31 de mayo de 2000.

Según lo explica el subdirector académico, a la administración estatal le interesa el costo por programa, considerando la suma de horas que se requieren para atender a un número determinado de estudiantes, sin tomar en cuenta las situaciones, características del trabajo docente, o las dificultades específicas que implica cada tarea. Como lo señalan algunos docentes, las distancias a las que se encuentran las escuelas primarias, el trabajo personalizado con cada estudiante y las relaciones que se deben establecer con los directores y maestros de la primaria, son aspectos que la administración estatal no consideraba prioritarios.

Juana: en esas setenta y dos horas distribuidas en las 3 actividades... los docentes cubrirían por un lado la planeación de la práctica, el Seminario de análisis de la práctica docente y por el otro lado la asesoría del documento recepcional... la definición de los tiempos es el problema que tenemos, es en esos rubros porque la información que teníamos era que fuera por día, ésta pues, consistía por ejemplo: en dieciséis horas (semana-mes) para asesoría; y dieciséis para supervisión de la práctica, en total eran treinta y dos por cada alumno. Así un maestro de tiempo completo podrá atender a seis estudiantes. Esto permitiría que los docentes asesores puedan registrar y analizar las actividades de los estudiantes y apoyarlos en la planeación y en la investigación del trabajo docente.⁴⁷

Los docentes al argumentar las condiciones de trabajo consideraban todos los elementos, tareas y actividades que implica la asesoría. Ellos, al parecer, sabían lo que requerían en términos de tiempo de trabajo, para desarrollar cada nueva tarea durante el preservicio.

La administración estatal, al parecer, solamente consideraba, en la distribución de cargas de trabajo, la suma aritmética de los espacios definidos en el mapa curricular, como los Seminarios. Sin embargo, no consideraban los tiempos necesarios para las observaciones que debían hacer de los estudiantes, la preparación, evaluación, ni para la

⁴⁷ (A5) Reunión de la Comisión de docentes, 31 de mayo de 2000.

lectura de sus trabajos, ya que esos otros tiempos representaban un alto costo para las finanzas estatales.

En ese sentido, nos parece que existían dos perspectivas diferentes sobre la distribución de tareas y cargas laborales durante las prácticas de los estudiantes normalistas. Por un lado, una de esas perspectivas estimaba el tiempo en un sentido monocrónico (Hargreaves, 1994), consistente en la distribución de los espacios curriculares por tiempo cronológico, o el trabajo docente medido por horas de trabajo directas y sumadas en un sentido aritmético.

Por otro lado, la perspectiva de los maestros de la normal, en este caso, consideraba un conjunto de tareas colaterales o paralelas derivadas del desarrollo de las tres actividades centrales de la asesoría, es decir partían de una visión poli-crónica del tiempo (Hargreaves, 1994), y de una dinámica que explicaba la forma en que los espacios curriculares se iban desplegando en otras tareas simultáneas de manera geométrica; de tal manera que rebasaban los tiempos descritos en el mapa curricular.

En las reuniones de la Comisión, los docentes reflexionaron sobre la cantidad de alumnos que podían asesorar, considerando que cada estudiante debía elaborar un trabajo de titulación individual. También tomaban en cuenta las horas destinadas a la asesoría, a las visitas a las escuelas primarias y al Seminario de análisis de la práctica docente.

Coincidiendo con algunas investigaciones sobre este campo, podemos señalar que el éxito o fracaso de las reformas educativas depende en muchos sentidos de los análisis, e interpretación que los docentes hagan de éstas en el sentido práctico, así como de su participación en ellas. Los docentes que son quienes llevan a la práctica una reforma tienen una visión más precisa de la dimensión práctica del trabajo y de los tiempos que se invierte en cada tarea.

En estudios sobre las reformas educativas, Fullan señala que los organismos gubernamentales han puesto sus energías en la política y la iniciación y han subestimado enormemente los problemas y los procesos de implementación. *“En la medida en que cada parte ignore el mundo subjetivo de la otra, la reforma fracasará”* (Fullan, 2002, 113).

En el mismo sentido, Hargreaves (1994) explica que en el mejoramiento de las escuelas, en el desarrollo de nuevos currícula y en el mejoramiento de profesorado el problema de la falta de tiempo es un factor que siempre aparece, pero explica que “el tiempo de que dispongan los profesores, aparte de sus tareas en el aula, para trabajar con sus compañeros o, simplemente para reflexionar sobre ellos mismos, es una cuestión

fundamental para el cambio, el perfeccionamiento y el desarrollo profesional.” (Hargreaves, 1994, 44).

Propuesta de los docentes

16 x 5	Para el Seminario de análisis del trabajo docente. 16 hrs. X 5 días / 4 semanas 80 Hrs. X mes
16 x 5	Para visitar a las escuelas primarias. 16 hrs. X 5 días / 4 semanas 80 Hrs. X mes
Total	160 horas X mes por 6 estudiantes

En algunos estudios el tiempo de trabajo en la docencia sobrepasa el sentido aritmético, significa más que una cantidad que puede sumarse o restarse. Hargreaves (1994) señala que “*el tiempo es tanto una percepción como una propiedad*”, y que las personas lo perciben de manera diferente. Por un lado los administradores lo perciben de cierta manera, mientras que los docentes lo perciben de otra.

Esas diferencias en la percepción del tiempo pueden llevar a profundas incomprensiones y luchas respecto al trabajo docente y los procesos de la enseñanza. Tal como lo encontramos en las expresiones de los docentes y directivos de nuestro estudio, el tiempo aparece como un factor determinante en el *practicum* del P97. El tiempo aparece como una percepción teñida de intereses tanto por autoridades educativas como docentes. Alrededor del tiempo y la distribución de cargas de trabajo, también aparece el sentido de la negociación política que incumbe a los representantes sindicales y al resto del profesorado. Por lo tanto, los usos del tiempo y las diversas apreciaciones al respecto, también tienen un sentido político.

La relación entre el tiempo y el docente se sitúa en un nivel profundo. El tiempo es una dimensión fundamental a través de la cual construyen e interpretan su trabajo los propios profesores... Para el docente el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definido. En consecuencia, mediante el prisma del tiempo, podemos empezar a ver de qué forma los profesores construyen la naturaleza de su trabajo, a la vez que se ven limitados por él. El tiempo estructura el trabajo docente y es a su vez estructurado por él. Por tanto, es algo más que una simple contingencia menor de la organización, que inhibe o facilita las tentativas de la dirección para facilitar el cambio. Su definición e imposición forman parte del mismo núcleo del trabajo de los profesores y de las políticas y percepciones de quienes lo administran (Hargreaves, 1994, 119-120).

Con referencia a Hargreaves podemos orientar nuestros análisis de las reflexiones que los docentes normalistas hicieron sobre su concepción del tiempo y la organización y desarrollo de las tareas y la manera como éstas se iban reproduciendo en la medida que se avanzaba en el desarrollo del *practicum*. En ese sentido, encontramos que para ellos la preocupación central en torno a la distribución de tiempo radicaba en desarrollar de la mejor manera las actividades de asesoría y en la justa contabilidad de sus horas de trabajo o en el reconocimiento laboral justo de ellas.

En sus argumentos mostraron un conocimiento más preciso que aquello plasmado en el P97 sobre las actividades que demandaba el *practicum*, y en cuanto a las posibilidades reales de llevar esas tareas a la práctica, así como la manera de desarrollarlas bajo una determinada distribución personal de cargas de trabajo y asignación de un tiempo cronológico.

Desde esta condición de trabajo que giraba en torno al tiempo, la calidad de la atención hacia los estudiantes de profesorado dependía, en cierto sentido, de la negociación entre los docentes y las autoridades educativas respecto a la distribución de las tareas. Es decir, la atención que los docentes podían brindar a los practicantes dependía de la negociación explícita que ellos hicieran, como proceso de micropolítica,

frente a las autoridades educativas respecto a las tareas que debían atender para asesorar a los estudiantes.

Así, en una reunión de la Comisión, la maestra Juana propuso que la administración y la representación laboral de los docentes, acordaran formalmente, las condiciones laborales en que iban a realizar las nuevas tareas de asesoría y supervisión de las prácticas escolares.

Juana: Creo que aquí habría que puntualizar tres situaciones problemáticas... Una es de carácter académico;... llamando una apertura hacía algunos maestros que tienen el interés de participar en este tipo de actividades del Seminario; bueno esto nos lleva a este primer problema académico o primera situación... un segundo problema es la distribución de las horas y un tercer problema es... Bajo qué condiciones el maestro va a desarrollar este trabajo académico.⁴⁸

Finalmente, la distribución de tiempo y cargas de trabajo para los académicos asesores fueron pactadas entre los representantes sindicales y las autoridades educativas del estado. Al parecer, la propuesta de los docentes de la Comisión no se llevó a la práctica, debido a la carencia de recursos financieros para cubrir tales requerimientos planteada por las autoridades.

En este proceso de micropolítica, la distribución de tareas para los docentes previstas por la Comisión se elaboró desde una perspectiva principalmente académica, desde la cual se requería de la dedicación específica de los docentes para ciertas tareas. La distribución de las cargas de trabajo dictadas por las autoridades se realizó desde una óptica administrativa, considerando los recursos existentes, según afirmaron.

En fin, los docentes del estudio, no sólo aquellos presentes en la Comisión, participaron en discusiones frecuentes, continuas y cada vez más concretas y precisas sobre las prácticas docentes y los cambios que para éstas representó la reforma. Conocieron la propuesta nacional del *practicum* del P97, mismo que analizaron y lo tradujeron en acciones acordadas y planificadas dentro de los parámetros de tiempo

⁴⁸ (A5) Reunión de la Comisión de docentes, 31 de mayo de 2000.

planteados en el P97. En sus análisis los docentes fueron apropiándose del lenguaje específico contenido en la nueva propuesta de la formación inicial a través de las prácticas de enseñanza y precisaron metas y propósitos comprendidos en el desarrollo del *practicum* del P97.

También hicieron propuestas de distribución de las cargas de trabajo y consideraron la multiplicación de las actividades implicadas en el *practicum*. En esa dirección externaron su concepción policrónica del tiempo y del trabajo docente, mismas que confrontaron con la concepción monocrónica del tiempo sustentada por la autoridades educativas. Los docentes adoptaron, en el desarrollo de las tareas, una dimensión policrónica de tiempo y de la realidad, mientras que los administradores organizaron, desde una concepción mono-crónica del tiempo, las tareas de los asesores para el desarrollo del *practicum*.

D) CONCLUSIÓN

El estudio nos permitió explicar, desde una perspectiva sociocultural, la manera en que los docentes y directivos de la normal del estudio se organizaron -a pesar de las confrontaciones internas entre ellos- construyendo una perspectiva local que les permitió desarrollar procesos de negociación de significado y micropolítica frente a la propuesta nacional del P97.

Los docentes y directivos se involucraron en una empresa común para superar los retos que les implicó la puesta en operación de las prácticas del preservicio con el P97. A partir de ello idearon y construyeron, colectivamente, estrategias así como nuevas formas de organización que se concretaron en los trabajos de la comisión, la cual funcionó como una comunidad de práctica cultivada. Los profesores que la constituyeron tenían experiencia en la coordinación de las prácticas escolares, y conocimientos sobre esas actividades. La Comisión funcionó con cierta autonomía para tomar determinaciones enfocadas a la organización de las prácticas del preservicio.

El personal docente de la normal mostró capacidad para resolver los problemas que en esos momentos les planteaba el preservicio de los estudiantes. De esa manera lograron crear, incluso, un marco de acción interinstitucional y normativo que facilitó posteriormente la organización del preservicio a las licenciaturas de preescolar, educación física y educación media, donde el currículum se reformó en años subsecuentes al P97.

Concluyendo sobre este punto consideramos que en la normal se desarrollaron procesos de negociación de significado de los docentes de la Comisión entre ellos y frente a la normativa nacional. En las micropolíticas desarrolladas, los protagonistas incidieron para que sus ideas y perspectivas se objetivaran en acciones concretas, mismas que eran diferentes (en algunos aspectos) a las que se proponían en el P97. De esa manera, las posturas sostenidas por la comunidad de práctica que se constituyó en la normal, conformaron, en algunos momentos y en algunos casos, políticas institucionales cuando fueron aceptadas y promovidas por las diferentes autoridades educativas estatales.

Los procesos de micropolítica aquí descritos que protagonizaron los docentes, directivos y autoridades educativas estatales sobre el servicio social, el enfoque pedagógico para las prácticas, la propuesta para la superación docente y la distribución de tareas, fueron impulsados por la comunidad de práctica cultivada en la normal. En dichos procesos incidieron las experiencias que habían tenido los docentes con el anterior plan de estudios, con las prácticas en las primarias, con el PACAEP, así como sus creencias y expectativas acerca de los estudiantes y los tutores.

Las reformas educativas son interpretadas y puestas en práctica a partir de las experiencias, tradiciones, creencias valores y normas que existen en las escuelas (mismas que se encuentran constantemente en recomposición) y que en esos procesos intervienen elementos culturales aunados a las situaciones particulares por las que pasan los centros educativos y los mismos profesores en cada momento de reforma.

CONCLUSIÓN GENERAL

La orientación para las prácticas de preservicio planteada por el P97, se enfoca hacia la participación de los futuros docente en las situaciones “reales de la enseñanza”. Después de analizar las prácticas escolares bajo ese enfoque en la primera generación de estudiantes egresados con ese plan, creemos que abrió la posibilidad de integrar la formación inicial con el campo profesional como parecen mostrar los casos de las estudiantes que aquí analizamos.

La relación que mediante la acción, tienen los futuros docentes con las culturas de las escuelas donde practican, contribuye en el desarrollo histórico de esas instituciones, como se describió en el estudio. Por ello, la intervención de los futuros docentes en las escuelas de educación básica donde practican, se constituye en un proceso de mutua influencia.

En ese sentido, no puede afirmarse a priori, desde uno u otro modelo derivado de distintas perspectivas teóricas, si las prácticas de preservicio de carácter prolongado, con la guía de un tutor experto y acompañadas de procesos reflexivos sobre la misma, pueden ser o no formativas para los futuros docentes. Es más bien necesario desarrollar investigación *in situ*, sobre los procesos que tienen lugar entre los protagonistas de estas prácticas, para comprender los significados que para todos ellos implican, así como los procesos formativos a que dan lugar y los límites que al respecto pueden tener.

En ese sentido, los resultados del presente estudio permiten suponer que las prácticas del preservicio, como se proponen en el P97 para la formación inicial de docentes en México, posibilitan la participación periférica y negociación de significado de los futuros profesores.

Encontramos que aún cuando las prácticas de preservicio están guiadas por los profesores expertos y no corresponden a la práctica profesional, mediante ellas, los aprendices, o futuros docentes, interactúan con los componentes culturales, las herramientas y tradiciones de la práctica profesional, situados en condiciones reales y culturales de las escuelas.

En esa aproximación, los estudiantes se percatan de las diversas actividades que constituyen el espectro de la práctica docente y de la manera como los profesores de primaria se las arreglan para atender a todas ellas simultáneamente. Los estudiantes tienen la posibilidad, al trabajar con un profesor tutor como guía, de reconocer y adoptar

algunos de los saberes docentes propios de los tutores con quienes realizan sus prácticas, lo cual puede fortalecer sus decisiones y acciones durante la enseñanza, como lo mostramos en el estudio.

Todo ello es posible, en parte, cuando los futuros profesores tienen la oportunidad de interactuar con los niños, los profesores y padres de familia durante todo el año escolar y reflexionar paralelamente sobre ello, de manera colectiva en los espacios para eso dedicados en la escuela normal.

La participación periférica en la que se involucraron los estudiantes les permitió modificar creencias previas y construir nuevas perspectivas de la práctica mediante procesos de negociación de significado. En esos cambios también influyen de manera importante los procesos reflexivos sobre la acción en los que se involucran los estudiantes, al exponer sus experiencias en los espacios para ello destinados en la normal.

Puede también afirmarse que las reflexiones de los estudiantes durante sus prácticas de preservicio, no constituyeron fenómenos aislados, sino procesos inscritos en un ambiente cultural constituido por las tradiciones, costumbres, normas y formas de trabajo propias de las primarias donde practicaron. Es decir, esas reflexiones cobraban vida en la interacción con las culturas escolares.

En este aspecto es necesario subrayar que los espacios de reflexión colectiva entre los estudiantes y sus asesores de la normal deben reforzarse. El estudio muestra que las reflexiones de los estudiantes demandan una participación más explícita y sistemática de parte de los asesores. Esto es, en términos de ampliar y enriquecer las reflexiones de los estudiantes acerca de lo que aprenden y reconocen como desarrollo de su formación docente desde sus experiencias en las escuelas de práctica.

Lo anterior significa que el Seminario de Análisis de la Práctica Docente tendría que incorporar más claramente el tratamiento de las experiencias que los estudiantes exponen acerca de sus prácticas en las escuelas. En cambio, la demanda más fuerte para los asesores en ese espacio se refiere a la elaboración del documento recepcional, lo cual restringe la dedicación al análisis de las experiencias que los estudiantes tienen durante las prácticas.

En ese espacio también sería importante reorientar las perspectivas de los docentes formadores, de manera que acompañen las reflexiones de los estudiantes cuando éstos identifican los saberes docentes que existen en las escuelas de práctica y orientarlos para aprovecharlo en su formación docente.

Otro hallazgo del estudio remite a los espacios que se abren en ocasiones para que los estudiantes de una o varias normales se reúnan en foros para analizar las experiencias formativas que pueden reconocer en sus prácticas de preservicio, lo cual resulta muy significativo para ellos como futuros docentes.

A la luz del presente estudio pueden mirarse las prácticas actuales del preservicio, e indagar en las dimensiones formativas que, actualmente se han desarrollado entre los asesores, los estudiantes de las normales y los tutores de las escuelas básicas para los futuros docentes.

En el tiempo que ha transcurrido desde la primera generación de estudiantes que practicó con el P97 en nuestro país, la interacción entre el espacio de formación inicial que es la normal y el de la primaria, se ha transformado en algunos sentidos, pero también continúan las negociaciones entre lo que desde cada espacio se considera que deben ser las prácticas de los futuros docentes. También es previsible que se hayan consolidado algunos procesos que para la formación de los estudiantes se encontraron como significativos en el presente estudio. Es necesaria más investigación para saberlo.

A ese respecto, se muestra que durante las prácticas escolares en la normal del estudio, hubo indicios que remiten a la idea de una nueva comunidad de práctica, integrada por los docentes formadores de la normal, los profesores tutores y los estudiantes de la normal, que sería preciso estudiar en otras investigaciones.

Un resultado más del trabajo, remite a cómo los docentes y directivos de la normal del estudio, pese a las confrontaciones políticas entre ellos, pudieron construir una perspectiva local que les permitió desarrollar procesos de negociación de significado y micropolítica frente a la propuesta nacional del P97 para las prácticas del preservicio.

En ese sentido, la propuesta de este plan fue interpretada y realizada, pero a la vez reinterpretada a partir de las experiencias, tradiciones, creencias, valores y normas que existían en la escuela del estudio. Además, a partir de sus perspectivas, los docentes del estudio actuaron como una comunidad de práctica. Es decir, analizaron la propuesta del P97 para las prácticas del preservicio con todas sus implicaciones, tomaron decisiones colectivas y en algunos casos las hicieron efectivas, sobre las propuestas del P97 desde sus propias perspectivas. Algunas de sus decisiones implicaban orientaciones distintas a las del P97.

Así, con estudios como el presente, puede documentarse cómo, por más que las reformas con frecuencia sean preparadas e implementadas desde los centros de poder

estatal y se presenten con carácter normativo nacional, no pueden imponerse, ni llegar a la práctica tal y como son diseñadas. Toda reforma ha de pasar, en el plano de lo cotidiano, por procesos de negociación de significado desde los cuales, los protagonistas involucrados, participan como parte de las culturas de las escuelas frente a las propuestas oficiales. Durante esos procesos, las reformas se transforman, las propuestas contenidas en ellas toman nuevos significados, en este caso las prácticas del preservicio en la formación inicial.

En ese sentido, es común afirmar que las reformas se transforman en el camino de llegar a las realidades escolares; sin embargo, hace falta más investigación para conocer cómo ocurre esto. Creemos que para ello puede resultar fructífera la perspectiva teórica y metodológica que aquí adoptamos.

Finalmente, es también necesario desarrollar investigaciones que nos den cuenta de los procesos derivados de los últimos cambios en la formación inicial en otras áreas que aquí no se analizaron.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVALOS, L. María D. (2002) *Identidad normalista: antes y después de la implantación de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)*, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN- Departamento de Investigaciones Educativas.
- BALL, Stephen J. (1987) *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, España, Paidós,
- BLASE, Joseph (1997) “La micropolítica de la enseñanza”, en Biddle, Good, y Goodson editores, *La enseñanza y los profesores*, Tomo II, España, Paidós, pp. 253-289.
- BULLOUGH, Robert Jr. (1997) “Convertirse en profesor: La persona y la localización social de la formación del profesorado”, en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores*, I, 99-165, España, Paidós.
- CHAINKLIN, Seth & Lave (1993) *Understanding practice. Perspectives on Activity and Context*, USA, Cambridge.
- CLANDININ, J. & Connelly M. (1996) Teachers’ Professional Knowledge Landscapes: Teacher Stories-Stories of Teachers -School Stories -Stories of School. *Educational Researchers*, 25, 3, 24-30.
- COCHRAN-SMITH, M. (1991) Reinventing Student Teaching, *Journal of Teacher Education*, 42, 2, 104-118.
- COLE, Michael (1996) *Psicología Cultural una disciplina del pasado y del futuro*. Traducción de Tomás de Amo (1999), España, Morata
- COLL, Cesar (1990) “Constructivismo y educación, La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”, en Coll, Palacios y Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*, 158-190. España, Alianza.
- CZARNY, Gabriela (2000) *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del plan de estudios 1997*, Cuadernos de Discusión, No. 16. México, SEP.
- CZARNY, Gabriela, Popoca, Castañeda y López (1999) *Formas de trabajo docente y su relación con los rasgos del perfil de egreso (Licenciatura en Educación Primaria Plan de estudios 1997)*, México, SEP.
- DE IBARROLA, M. y Silva G. (1996) Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México, *Propuesta Educativa*, 14, 15-31. Buenos Aires, FLACSO, Ediciones Novedades Educativas.
- DELVAL, Juan (1990) *Los fines de la educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- DEWEY, John (1960), *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada.
- DUVERGER, M. (1972), *The Study of Politics*. Londres, Nelson.
- FULLAN, Michel (2002), *Los nuevos significados del cambio en la educación*, España, Octaedro.
- GADAMER, Hans-G. (1975) *Verdad y método*, Salamanca, España, Ediciones sígueme.
- GAL, Nurit (2006) “The Role of Practicum Supervisors in Behavior Management Education”, en *Teaching and Teacher Education*, 22, 377–393.
- GEERTZ, Clifford (1973) *La interpretación de las culturas.*, México, Gedisa.

- GRIFFITH, V. & Owen, P. (1995) "School-based Teacher Education: A Look to the Future", en V. Griffiths, and P. Owen (Eds.), *School in Partnership*, 148-156. London: Paul Chapman.
- HAMMERLEY, M. y Atkinson (1983) *¿Qué es la etnografía?* Etnography, principles in practice. Tavistock Publications, New York, USA. (Traducción de Bertha Ruíz).
- HARGREAVES, Andy (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*, España, Octaedro.
- HARGREAVES, Andy (1994) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian el profesorado)*, España, Morata.
- HELLER, Ágnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*, España, Península.
- HOYLE, E. (1982) "Micropolitics of Educational Organization", *Educational Management and Administration*, 10, 87-98.
- IMBERT, Francis (2000) *L'Impossible Métier de Pédagogue*, París, Ferance, ESF éditeur, Issy-les- Moulinaux.
- JAY, Joelle K. & Kerri L. Johnson (2002) "Capturing Complexity: a Typology of Reflective Practice for Teacher Education", en *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85.
- KELCHTERMANS, Geertz & Ballet Katrijn (2002) "The Micropolitics of Teacher Induction. A Narrative-Biographical Study on Teacher Socialization", en *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.
- LAVE, Jean & Etienne Wenger (1991) *Situated Learning; Legitimate Peripheral Participation*, USA, Cambridge University Press.
- LAVE, Jean (1988) *La cognición en la práctica*, España, Paidós.
- LISTON, D.P. y Zeichner K.M (1993) "Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en los Estados Unidos", en Liston D. P. y K. L. Zeichner (Eds.). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, pp. 27-61, España, Morata.
- LISTON, D.P. y Zeichner K.M (1993) "Los objetivos de la formación de profesores", en Liston D. P. y K. L. Zeichner (Eds.), *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, pp. 63-83, España, Morata.
- McDERMOTT, R. (1977) "Social Relations as Context for Learning School", en *Harvard Educational Review*, 7, 198-213.
- MARCELO, G. Carlos (2002) *Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de la práctica*. Ponencia presentada al III Symposium Internacional sobre Prácticas Escolares, Poio, Junio, 1994.
- MARCELO, G. Carlos. (1999) *¡Aprender a enseñar! ¿Cómo organizar la experiencia práctica en la formación de docentes de manera de fortalecer la calidad de este aprendizaje?* Ponencia presentada al panel de fortalecimiento de la formación inicial de docentes, Villa del Mar, Chile.
- McLELLAN, H. (1991) "Virtual Environment and Situated Learning", en *Multimedia Review*, 2, 3, 30-37.
- MERCADO, Ruth (1994a) "Formar para la docencia: Un reto de la educación normal", en *Universidad Futura*, 6, 16, 27-37.
- MERCADO, Ruth (1994b) "Saberes and Social Voices in Teaching", en Álvarez y Del Río (Eds.), *Education as Cultural Construction*, pp 61-68, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, Universidad Complutense.
- MERCADO, Ruth (2000) *La implantación del plan 1997 de la licenciatura en educación primaria*, México, SEP.

- MERCADO, Ruth (2002a) *Los saberes docentes como construcción social*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- MERCADO, Ruth (2002b) "Profesores en América Latina: carrera, incentivos y evaluación. El caso de México", Trabajo presentado en la Conferencia Regional "*El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe*" organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la ciencia y la Cultura (UNESCO), Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y Banco Internacional de Desarrollo (BID), Brasilia, julio de 2002.
- PEDRÓ, Francesc y Puig I. (1998) *Las reformas educativas (una perspectiva política y comparada)*, Barcelona, Paidós.
- POPKEWITZ, Th. S. (1994) *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- PUTNAM, Ralph T y Borko H. (1997) "El aprendizaje del profesor, implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición", en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good e Ivor F Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores*, I, 219-329, España, Paidós.
- REGO Teresa y Namó de Mello G. (2002) "Formacao de Profesores na América Latina e Caribe: A Busca por Inovacao e Eficiencia", trabajo presentado en la Conferencia Regional "*El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe*" Organizada por (UNESCO, MEC y BID), Brasilia, julio de 2002.
- ROCKWELL, Elsie (1980) *Etnografía y teoría en la investigación educativa*, Documentos. México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN.
- ROCKWELL, Elsie y Mercado (1986) "La práctica docente y la formación de maestros", en Rockwell E. y Mercado R. (Eds.), *La escuela lugar del trabajo docente*, 63-78. México, DIE-CINVESTAV.
- ROGOFF, Barbara (1990) *Aprendices del pensamiento*, España, Paidós.
- SALOMON, Gabriel (1993) *Cogniciones distribuidas*, consideraciones psicológicas y educativas, Argentina, Amorrortu.
- SANDOVAL, F. Etelvina (2001) "Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas", en *Revista Ibero-Americana de Educación*, 25, Janeiro, Organización de Estados Americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI).
- SCHÖN, Donald (1987) *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, Madrid, Paidós.
- SCHUBAVER, & Grossen (1992) "The Construction of Adult Child Intersubjectivity in Psychological Research and in School", en M. Von Cronach, W. Doise & G. Murgny (Eds.), *Social Representation and the Social Bases of Knowledge*, 1, 69-76, Berne, Hogrefe & Huber.
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (1997a) *Plan de estudios de la licenciatura en educación primaria*, México, SEP.
- SEP, (1997b) *Lineamientos académicos para el desarrollo curricular en las escuelas normales*, México, SEP.
- SEP, (1997c) *Los rasgos deseables del nuevo maestro*, México, SEP.
- SEP, (1997d) *Programa para la transformación y el fortalecimiento de las escuelas normales*, México, SEP.
- SEP, (1997e) *XLV Conferencia Internacional sobre Educación*, México, SEP.
- SEP, (1998) Programa de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP), México, SEP.

- SEP, (2000a) *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres de la licenciatura en educación primaria Plan 1997*, México, SEP.
- SEP, (2000b) *Guía del curso-taller preparatorio para maestros tutores*, México, SEP.
- SEP, (2000c) *Las actividades de observación y práctica docente en la escuela primaria*, México, SEP.
- SHIMAHARA, Ken (1998) "The Japanese Model of Professional Development: Teaching as craft", en *Teaching and Teacher Education*, 14, 5, 451-461.
- SIM, Cheryl (2006) "Preparing for Professional Experiences Incorporating Pre-service Teachers as Communities of Practice", en *Teaching and Teacher Education*, 22, 77-83.
- STOLUROV, I. M. & Davis D. (1965) "Teaching Machines and Computer-based Systems", en Gloser, R. (Ed.), *Teaching Machines and Programmed Learning Data and Directions*, pp 162-212, Washington, DC, National Education Association.
- SUPER, Cheryl & Harkness S. (1997) *Estructuración cultural del desarrollo del niño*, Hanbook of Cross-cultural Psychology, Boston Massachusetts. Trad. Olac Fuentes, México, SEP.
- TEDESCO J. C. y Tenti F. (2002) "Nuevos docentes y nuevos alumnos", Trabajo presentado en la Conferencia Regional "*El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe*" Organizada por (UNESCO, MEC. y BID), Brasilia, julio de 2002.
- TORRES, Rosa M. (1996) "Formación docente: clave de la reforma educativa", en *Nuevas formas de aprender y enseñar*, (UNESCO-OREALC), Santiago, Chile 1996. <http://www.fronesis.org>.
- VEENMAN, Simon, Niek van Benthun, Dolly Bootsma, Jildau van Dieren, Nicole van der Kemp (2002) Cooperative Learning and Teacher Education, *Teaching and Teacher Education*, 18, 87-103.
- VIÑAO, Antonio (1997) *Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica, tradiciones y cambios*, Barcelona, ICE.
- VIÑAO, Antonio (2001) "La cultura de las reformas escolares", en *La perspectiva docente*, 26, 38-56, Segunda época, México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- VYGOTSKI, Leontiev (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, España, Editorial Crítica, (Traducción de Silvia Furió).
- WENGER, Etienne (1998) *Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad*. España, Paidós.
- WENGER, Etienne (2002) *Cultivating Communities of Practice*, Boston, Massachusetts, USA, Harvard Business School Press.
- WENGER, Etienne, McDermott & Snyder (2000) "Communities of Practice, The Organizational Frontier", en *Harvard Business Review*, January-february 2000, 139-145.
- WOODS, Peter (1986) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, España, Paidós.
- WUBBELS, Teo Fred Kortagen y Mieke Brekelmans (1997) "Developing Theory From Practice in Teacher Education", en *Teacher Education Quarterly*, summer, 1997, 75-90.

- ZABALZA, B. (1989) "Teoría de las prácticas", en *actas del II symposium sobre prácticas escolares*, 15-40, Santiago, España, Tórculo.
- ZAVALA, Antoni (1998) *La práctica educativa. Cómo enseñar*, Barcelona, Grao.
- ZEICHNER, Ken (1993) "Traditions of Practice in USA Preservice Teacher Education Programs", en *Teaching and Teacher Education*, 9, 1-13.

FUENTES PRIMARIAS

a) Observaciones:

(A1) Reunión de la Comisión de docentes, 22 de marzo de 2000.

(A7) Reunión de la Comisión de docentes, 2 de junio de 2000.

(V1) Reunión de autoridades educativas con tutores, 11 de mayo de 2000.

(A5) Reunión de la Comisión de docentes, 31 de mayo de 2000.

(A10) Reunión de la Comisión de docentes, 8 de julio de 2000.

(V17) Foro de los estudiantes de séptimo semestre para la presentación de avances del documento de titulación, 18 de diciembre de 2000.

(V18) Foro de intercambio de experiencias de los estudiantes de séptimo semestre, 18 de diciembre de 2000.

(A30) Exposición de los estudiantes de octavo semestre para los estudiantes de sexto semestre, 27 de marzo de 2001.

b) Entrevistas:

(A24) Entrevista estudiante Araceli, 15 de diciembre de 2000.

(A17a) Entrevista estudiante Mirna, 26 de septiembre de 2000.

(A17b) Entrevista estudiante Araceli, 29 septiembre de 2000.

(A18) Entrevista estudiante Araceli, 12 de octubre de 2000.

b) Documentos:

Contratos colectivos de los docentes de la ENEQ (1992-2000).

Periódico oficial "*La sombra de Arteaga*" (27 de agosto de 1987).

Informe anual del Gobierno del Estado de Querétaro (1986).

Documento de titulación de Araceli, estudiante de normal con el P97 (junio de 2001).

ANEXOS

RELACIÓN DE REGISTROS

AUDIOS Y VIDEOS					
Nº	Clave	Registro A= audio V= video	Tipo de reunión	Descripción	Duración
1	22/03/00 A1-RP-22-03-00	A: 1	Reunión de la Comisión.	Los docentes trataron asuntos relacionados con la elaboración de una propuesta para operar las prácticas de los estudiantes en el plan 1997	1:46:26 Hrs.
2	27/03/00 *** A2-RP/27-03-00	A: 2	Reunión de docentes investigadores.	Reunión de docentes investigadores, tratan sobre el proyecto para operar las prácticas de séptimo y octavo semestres del plan de estudios de 1997 (P97).	3:00:52 Hrs.
3	11/05/2000 V1-RT-11-05-00	A: 3 A: 4 V: 1	Reunión con tutores.	Reunión en auditorio X Blanco. La reunión es presidida por el Director de la Normal, el Director de Primarias en el estado, la representante de la Dirección de Educación del Gobierno de Estado y el Coordinador de la Licenciatura en Educación Primaria. Están presentes 80 maestros de primaria invitados como tutores.	3:00:00 Hrs.
4	31/05/00 A5-RP/31-05-00	A: 5 A: 6	Reunión de la Comisión.	Se reúnen los responsables de los diferentes departamentos de la normal para tratar asuntos relacionados con la elaboración de la propuesta para las prácticas de los estudiantes de 7° y 8° semestres del P97.	2:00:00 Hrs.
5	2/06/00 A7-RP-2-06-00	A: 7 A: 8	Reunión Comisión.	Coordinadores de departamento y maestros comisionados para continuar con la elaboración de la propuesta para las prácticas.	2:10:41 hrs.
6	5/06/00 A9-RT-5-06-00	A: 9	Reunión de asesores. Director y centro de investigaciones.	El director informa sobre las funciones de los asesores de los seminarios y expone su perspectiva sobre quienes deben participar o no en la elaboración de la propuesta para la operación de las prácticas escolares.	1:16:37 hrs.
7	8/06/00 A10-RP-8-06-00	A: 10 A: 11	Reunión Comisión.	Coordinadores de departamentos y maestros comisionados para la elaboración de la propuesta de prácticas del plan 1997.	2:33:32 Hrs.
8	28/08/00 *** A12-RE-28-08-00	A: 12	Reunión Coordinación y estudiantes de 7°.	Reunión convocada por la Coordinación de la Licenciatura para dar instrucciones a los estudiantes de 7° semestre sobre las prácticas.	1:40:08 hrs.
9	29/08/00 *** A14-RE-29-08-00	A: 14 A: 15	Reunión Coordinación y docentes con estudiantes de 7°.	Reunión convocada por la Coordinación de la Licenciatura para dar instrucciones a los estudiantes de 7° semestre sobre las prácticas.	1:19:15 Hrs.
10	1/09/00 V2-RE-1-09-00	V2	Reunión Coordinación y docentes con estudiantes de 7°.	Reunión convocada por la Dirección de la escuela para dar instrucciones a los estudiantes de 7° semestre sobre las becas. Interviene el Director de la escuela.	3:02:40 Hrs.
11	14/09/00 A16-RA-14-09-00	A: 16	Reunión de Asesores	Reunión convocada por la coordinación de la licenciatura en educación primaria.	00:16:02 hrs.
12	26/09/00 A16b-AS--26-09-00	A: 17a	Seminario de análisis y entrevista a Mirna.	Sesión del Seminario de análisis del trabajo docente y entrevista. Trabajan sobre el documento de titulación.	00:46:10 Hrs.

13	29/09/00 A16c-AS-29-09-00	A:17b	Seminario de análisis del trabajo docente y entrevista. Araceli.	Sesión de Seminario de análisis del trabajo docente y entrevista. Trabajan sobre el documento de titulación.	00:10:39 Hrs.
14	4/10/2000 V3-CP-4-10-00	V: 3	Clase de práctica: Rita.	Segundo grado, clase de Español. Se caracteriza porque la estudiante se le dificulta mantener el ritmo de trabajo de los niños, Cuando les da indicaciones para que trabajen lo hacen muy dispersos y platicando.	1:51:09 Hrs.
15	5 /10/2000 V4-CP-5-10-00	V: 4	Clase de práctica: Araceli.	Clase de Matemáticas, tercer grado. La atención de los niños es muy dispersa, mientras la practicante habla los niños están platicando. La maestra tutora no se encontraba ese día. Los niños están acomodados por equipos en bancas binarias colocadas de frente. La estudiante de normal se pasa gran parte de la clase llamando la atención a los niños.	0:50:34 Hrs.
16	6 /10 /2000 V5-CP-6-10-00	V:5	Clase de práctica: Mirna.	Cuarto grado, clase de Español. La practicante explica con base en una lectura del libro la palabra "acotación". La practicante les indica que hagan uso del diccionario. La maestra del grupo participa ayudándole a la practicante. En la clase alternan la intervención entre la estudiante y la maestra. La practicante se ve muy segura.	1:39:43 Hrs.
17	12/10/2000 A18-AS-12-10-00	A: 18	Seminario de análisis del trabajo docente y entrevista. Araceli.	Sobre el documento de titulación. Se perciben preocupaciones de la estudiante sobre aspectos de la práctica en la primaria y sobre la elaboración de un guión para la presentación de los avances del documento de titulación. El asesor le propone lecturas para fundamentar las actividades de la práctica y para el documento de titulación.	00:35:51 Hrs.
18	18/10/2000 V6-CP-18-10-00	V: 6	Clase de práctica. Araceli.	Clase de Español. Hay en el pizarrón una cartulina, que dice " el enano y el poeta" y algunas preguntas como: ¿De qué se imaginan que va a tratar el nuevo cuento? Los niños están haciendo un dibujo en una hoja blanca. La practicante les indica que se la lleven a su casa para que la terminen. Se escucha la voz de la maestra titular que les recuerda que deben poner la fecha.	1:05:12 Hrs.
19	23/10/2000 V7-CP-23-10-00	V: 7	Clase de práctica. Luis Alejandro.	Grupo de tercer grado. Clase de Matemáticas y Español. La maestra tutora está presente. El practicante está hablando sobre un partido de fut- bol. Luego les comunica que van a trabajar oraciones y hay cierta manifestación de inconformidad de los aos. El practicante habla a la vez que el grupo hace ruido y los aos gritan. La maestra del grupo está presente pero no interviene. Luego les indica que saquen su cuaderno de Español. Los aos no parecen conformes y protestan. Los alumnos se ponen a trabajar en su cuaderno aunque la mayoría sigue platicando. La clase se caracteriza por el ruido y movimiento de los alumnos dentro del salón.	2:04:49 Hrs.
20	26/10/2000 V8-CP-26-10-00	V: 8	Clase de práctica. Mary.	Quinto grado. Clase de Geografía. La practicante usa material didáctico que manipulan los aos como tiras de papel y globo de unicel. Dibujan las líneas imaginarias de la tierra: el ecuador, trópicos y polos. La practicante les va indicando en uno más grande y los alumnos van siguiendo lo que hace. En la clase aparece un buen uso del material didáctico y la concentración de los alumnos en las actividades. La maestra titular está siempre	00:56:35 Hrs.

				presente y algunos alumnos le consultan en silencio durante la clase.	
21	30/10/2000 V9-CP-30-10-00	V: 9	Clase de práctica. Juanita.	Grupo de 5° grado. Clase de Español. Hacen una lectura en silencio para comentarla después, a partir de la lectura la practicante explica la elaboración y uso de mapas. Los aos participan explicando lo que entendieron de la lectura y lo van relacionando con ciertas actitudes y valores. La practicante aprovecha la intervención de los alumnos para ampliar la explicación. El tutor está siempre presente y apoya en algunos aspectos a la practicante. El asesor de la practicante llegó a las 10:55, saludó y se sentó en una de las bancas desocupadas.	1:05:42 Hrs.
22	31/10/2000 V9-CP-31-10-00	V: 9X	Clase de práctica. Diana.	Clase de Español. Una imitación de la realización de un programa de televisión. Algunos aos participan como conductores del programa, otros como camarógrafos y algunos como entrevistadores.	1:30 Hrs.
23	31/10/2000 A19-RA-31-10-00	A: 19 A: 20	Reunión de asesores.	Algunos maestros exponen el desarrollo del trabajo de asesoría y las problemáticas que se han presentado.	1:32:10 Hrs.
24	14/11/ 2000 V10-CP-14-11-00	V: 10	Clase de práctica. Blanca.	Escuela anexa.	1:20:09 hrs.
25	22/11/2000 V11-CP-22-11-00	V: 11	Clase de práctica. Carlos.	Clase intenta integrar Español y Ciencias naturales. Los alumnos se pasan gran parte de la clase elaborando un trabajo en su cuaderno.	1:25:02 Hrs.
26	24/11/2000 A21-RA-24-11-00	A: 21	Reunión de asesores.	En la reunión el Coordinador de la Licenciatura informa sobre la forma en que está organizando el foro de intercambio y presentación de avances del documento de titulación de los estudiantes de séptimo semestre.	1:32:27 Hrs.
27	28/11/ 2000 V12-RA-28-11-00	V: 12	Curso para asesores.	Curso para los asesores de 7° y 8° semestres. Es la reproducción de un curso de la Dirección General de Normatividad (DGN). Trató sobre los enfoques del documento de titulación.	1:30:00 horas.
28	29/11/2000 V13- RA-29-11-00	V: 13	Reunión de asesores. Curso para asesores del 7° semestre.	Tercera reunión del curso para asesores sobre la elaboración del documento de titulación. Exponen las introducciones de varias investigaciones como ejemplos en los que se explica el objeto de estudio y la metodología. Hablan sobre preguntas de inicio de la investigación. Los asesores exponen algunos avances o líneas que están trabajando los practicantes que asesoran.	2:04:37 Hrs.
29	30/11/2000 V14-RA-30-11-00	V: 14	Reunión de asesores.	Reunión de asesores para determinar aspectos generales del documento de titulación del plan 97. La reunión fue coordinada por la titular del departamento de titulación que bajo una propuesta intenta que los maestros acuerden este esquema o integren uno nuevo para que se realicen los trabajos de titulación de los alumnos.	2:05:05 Hrs.
30	14/12/2000 A22-RA-14-12-00	A: 22 A: 23	Reunión de asesores y Dpto. de Titulación.	Para tratar asuntos relacionados con el nuevo reglamento de titulación y el formato para el documento de titulación.	2:09:38 Hrs.
31	15/12/2000 A24-AS-15-12-00	A:24 bis	Seminario de análisis del trabajo docente.	En esta sesión hay acuerdos entre el asesor y una estudiante para organizar un documento (avance del ensayo para la titulación) que presentaría la practicante en el Foro de presentación de avances del documento de titulación.	1: 30 Hrs.
32	18/12 /2000	A: 25	Foro de	Primer Foro de Intercambio de Experiencias y	3:24:55

	A25-RE y A-18-12-00	A: 26 A: 27	estudiantes y asesores.	presentación de avances del documento de titulación. Hotel y centro de convenciones. Los alumnos exponen sus avances y los maestros exponen sus puntos de vista sobre los avances del documento de titulación. Mesa de trabajo moderada por el Asesor: Melchor.	Hrs.
33	18/12/2000 V16-RE y A-18-12-00	V: 16	Foro de estudiantes y asesores.	Mesa de trabajo moderada por Ángel. Temas: Enseñanza de las ciencias sociales.	4:30:00 Hrs.
34	18/12/2000 V17-RE y A-18-12-00	V: 17	Foro de estudiantes y asesores.	Tema sobre la función de los padres de familia en la educación y sobre la disciplina en el aula. Moderador: Benito	4:01:46 Hrs.
35	18/12/2000 V18-RE y A-18-12-00	V: 18	Foro de estudiantes y asesores.	Temas sobre la enseñanza de la lectura, escritura y comprensión lectora. Moderadora: Mariana.	3:42:51 Hrs.
36	30/01/2001 V19-RA-30-01-01	V: 19	Reunión de asesores 7°	Se trataron aspectos del departamento de titulación, sobre el formato para el documento. Se distribuyeron trabajos de los alumnos entre los asesores para revisarlos.	2:58:58 Hrs.
38	2/03/2001 A34-RA-2-03-01	A: 34 V: 20	Reunión de asesores (Diplomado)	La reunión inicia con una exposición del Coordinador de la Licenciatura sobre la integración de estas reuniones y discusiones en un programa de diplomado. Se presentó uno de los documentos seleccionados en la sesión anterior. Se asignaron temas entre los asesores para exponer en la próxima sesión.	3:00:00 Hrs.
39	27/03/2001 A30-RE-27-03-01	A: 30 A: 31	Reunión de estudiantes de 8° con estudiantes de 6° semestres	6 alumnos del de 8° semestre, seleccionados por el Coordinador de la Licenciatura de Primaria, exponen a los alumnos de 6° semestre, sus experiencias en las prácticas de 7° y 8° semestres. (Asistieron 28 alumnos de 6° semestre) .	1:44:10 Hrs.
40 *	3/04/2001 *** A32-RA-3-04-01	A: 32 A: 33	Reunión de asesores	Sesión de diplomado. Los maestros exponen documentos sobre teorías de la enseñanza (en equipos) que se asignaron con anticipación para su exposición.	4:10:29 Hrs.
41	26/04/ 2001 V21-RE y A-26-04-01	V: 21	Reunión de estudiantes y asesores.	Reunión en la Normal entre asesores, tutores y alumnos del octavo semestre. Se expresan puntos de vista sobre el proceso de las prácticas. Mesa de trabajo moderada por el profesor Ángel.	3:00 Hrs.
42	26/04/ 2001 V22- RE, A y T -26-04-01	V: 22	Reunión de estudiantes, asesores y tutores.	Se expresan puntos de vista sobre el proceso de las prácticas. Mesa de trabajo moderada por el maestro Germán.	3:00 Hrs.
43	26/04/ 2001 A34-RE, A y T -26-04-01	A: 34 A: 35	Reunión de estudiantes, asesores y tutores	Se expresan puntos de vista sobre el proceso de las prácticas. Mesa de trabajo moderada por la maestra Mariana.	3:00 Hrs.
44	26/04/ 2001 A36-RE, A y T -26-04-01	A: 36 A: 37 A: 38	Reunión de estudiantes, asesores y tutores.	Se expresan puntos de vista sobre el proceso de las prácticas. Mesa de t. moderada el maestro Jerónimo.	3:00 hrs.
45	26/04/ 2001 A39-RE, A y T -26-04-01	A: 39 A: 40	Reunión de estudiantes, asesores y tutores.	Se expresan puntos de vista sobre el proceso de las prácticas. Mesa de trabajo moderada por maestra Ana.	3:00 Hrs.
46	26/04/ 2001 A41- RE, A y T -26-04-01	A: 41	Reunión de estudiantes, asesores y tutores.	Se expresan puntos de vista sobre el proceso de las prácticas. Mesa de trabajo moderada por la maestra Tina.	1:28:24 hrs.
47	26/04/ 2001 A42-RE, A y T -26-04-01	A: 42	Reunión de estudiantes, asesores y tutores.	Se expresan puntos de vista sobre el proceso de las prácticas. Mesa de trabajo moderada por el maestro Melchor.	1:00:15 Hrs.
48	5 /06/ 2001	A: 43	Reunión de	Los docentes analizan algunos problemas que	3:40:46

	A43-RA-5-06-01	A: 44	asesores	tienen sus asesorados en las prácticas; algunos frente a los tutores y otros por falta de conocimientos específicos de los contenidos del programa, así como de estrategias didácticas para la enseñanza de los contenidos.	Hrs.
49	4/07/2001 V24-RA-4-07-01	V: 24 A: 45 A: 46	Asesores, evaluación de las prácticas	La maestra Mariana y la maestra Tina expusieron los resultados de un proceso de evaluación de las prácticas que ellas hicieron.	2:52:45 Hrs.
50	6/07/01 A47-RA-6-07-01	A: 47	Reunión de asesores.	Reunión convocada por la coordinación para discutir algunos criterios para la asignación de asesores para el próximo ciclo escolar.	0:37:20 Hrs.
51	11/07/2001 A48-RA-11-07-01	A: 48 A: 49	Reunión de asesores	Algunos asesores exponen el ensayo que elaboraron durante el ciclo escolar sobre su proceso de asesoría.	2:11:57 Hrs.
52	20/09/2001 V25-RT-20-09-01	V: 25	Reunión de tutores, nuevo ciclo de prácticas	Se les informa sobre el proceso de las prácticas y la función del tutor.	1:30 Hrs.