

# SENDERO DE LA DOCENCIA

ESTUDIO HERMENÉUTICO SOBRE EL APRENDIZAJE DOCENTE



COMUNICACIÓN  
CIENTÍFICA

**Pedro Antonio Estrada Rodríguez**



Sendero de la docencia  
Estudio hermenéutico sobre  
el aprendizaje docente



**COMUNICACIÓN  
CIENTÍFICA**

**Ediciones Comunicación Científica** se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto.



[www.comunicacion-cientifica.com](http://www.comunicacion-cientifica.com)

[DOI.ORG/10.52501/cc.278](https://doi.org/10.52501/cc.278)



Sendero de la docencia  
Estudio hermenéutico sobre  
el aprendizaje docente

Pedro Antonio Estrada Rodríguez



**COMUNICACIÓN  
CIENTÍFICA**

---

Estrada Rodríguez, Pedro Antonio,

Sendero de la docencia : estudio hermenéutico sobre el aprendizaje docente / Pedro Antonio Estrada Rodríguez.— Ciudad de México : Comunicación Científica, 2024. (Colección Ciencia e Investigación).

189 páginas ; 23 x 16.5 centímetros

DOI: 1052501/cc.278

ISBN: 978-607-2628-39-7

Maestros – Capacitación de – Estudio de casos.

LC: LB1707 E88

DEWEY: 370.711 E44

---

La titularidad de los derechos patrimoniales y morales de esta obra pertenece al autor D.R. © Pedro Antonio Estrada Rodríguez, 2024. Reservados todos los derechos conforme a la Ley. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2025

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., 2025

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400

Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,

Tel.: (52) 55-5696-6541 • Móvil: (52) 55-4516-2170

[info@comunicacion-cientifica.com](mailto:info@comunicacion-cientifica.com) • [www.comunicacion-cientifica.com](http://www.comunicacion-cientifica.com)

**f** comunicacioncientificapublicaciones **✉** @ComunidadCient2

ISBN: 978-607-2628-39-7

DOI 10.52501/cc.278



Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.  
El proceso transparentado puede consultarse, así como el libro en acceso abierto,  
en <https://doi.org/10.52501/cc.278>

# Índice

<i>Dedicatorias</i> . . . . .	11
<i>Agradezco</i> . . . . .	15
<i>Presentación</i> . . . . .	17
<i>Prólogo</i> . . . . .	19
<i>Introducción</i> . . . . .	21
1. Modelo teórico metodológico. . . . .	27
Enfoque epistemológico. . . . .	27
Participación del hermeneuta . . . . .	29
Anticipación de sentido y objeto de la comprensión . . . . .	30
Comprensión . . . . .	30
Círculo de la comprensión . . . . .	31
Conciencia histórica-efectual . . . . .	32
Interpretación . . . . .	32
Círculo hermenéutico . . . . .	32
Anticipación de perfección . . . . .	33
Formación . . . . .	33

Cognición y comprensión en la hermenéutica científica . . .	33
Adopción hermenéutica . . . . .	34
Enfoque metodológico . . . . .	34
Trabajo de campo . . . . .	37
Observación participante y análisis . . . . .	38
2. Horizonte histórico del preservicio docente . . . . .	41
Panorama internacional . . . . .	41
Las reformas educativas en la formación de docentes . . . .	41
Literatura sobre las prácticas del preservicio . . . . .	42
Formación inicial de docentes en México . . . . .	51
Planes de estudio de 1984 y 1997 . . . . .	51
Programa de reforma . . . . .	53
Experiencia del primer semestre con el P97 . . . . .	55
Situaciones críticas durante las prácticas . . . . .	57
Aciertos en las actividades del primer semestre . . . . .	60
Reflexiones de los docentes formadores . . . . .	61
Observaciones del apartado . . . . .	62
3. El sentido significativo de las prácticas: cuatro casos en situación	65
Patrón de relación contextual . . . . .	65
Comunidad de práctica docente . . . . .	66
Cultura escolar . . . . .	67
Gramática escolar . . . . .	68
Ubicación de entrada . . . . .	68
Desconciertos en las prácticas: Reflexiones de Aracely . . . . .	71
Acercamiento a la escuela colaborativa . . . . .	72
Trabajo inicial con el grupo de primaria . . . . .	77
Reflexión sobre las prácticas . . . . .	83
Discurso pedagógico y saber práctico en la enseñanza: Caso de Sylvia . . . . .	93
Aceptar la cultura escolar. Un reto para los futuros docentes:	
Caso de Ana . . . . .	109
En búsqueda del saber práctico: Caso de Mirna . . . . .	116
El ensayo para la titulación . . . . .	123

Sobre el patrón de sentido . . . . .	124
Impacto de entrada . . . . .	124
Desarticulación entre la “teoría” y la práctica . . . . .	126
Entrada de Aracely . . . . .	128
Entrada de Sylvia . . . . .	131
Entrada de Ana . . . . .	133
Superación y aprendizaje en los desconciertos . . . . .	136
La perspectiva de los docentes formadores durante el foro de avances . . . . .	139
4. Coda . . . . .	145
Los términos del modelo en el contexto del estudio . . . . .	145
Precisiones para la interpretación . . . . .	147
El sentido de la experiencia . . . . .	161
Saber docente . . . . .	161
Saberes prácticos docentes . . . . .	162
Aprendizaje de la docencia . . . . .	163
Creencias previas sobre la enseñanza . . . . .	164
Desconciertos de la práctica . . . . .	165
Sobre la teoría y la práctica . . . . .	168
Secuencias de aprendizaje y neurociencia cognitiva . . . . .	170
El papel del trabajo . . . . .	171
La cognición . . . . .	172
Práctica profesional . . . . .	173
Formación docente . . . . .	175
La construcción del saber docente . . . . .	175
Practicum y prácticas del preservicio docente . . . . .	176
Cultura escolar . . . . .	177
Comunidades de práctica . . . . .	178
Comunidad de práctica docente . . . . .	179
Participación periférica . . . . .	180
Participación periférica comprometida . . . . .	181
Comunidad de práctica cultivada . . . . .	181
Negociación de significado . . . . .	182

*Bibliografía* . . . . . 184

*Sobre el autor* . . . . . 191

## Dedicatorias

*Dedico este trabajo a  
Krystal, Itzel y Brahiam (†)*



*La práctica es una cuestión fundamental en la cognición, proporciona soluciones a los conflictos generados institucionalmente, sustenta una memoria colectiva (...), ayuda a los principiantes a incorporarse a la comunidad, genera perspectivas y términos concretos que permiten la consecución de lo que es necesario realizar, hace el trabajo llevadero —a pesar de los conflictos— 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).*



## Agradezco

Al DIE-CINVESTAV por contribuir en mi formación en el Programa de Doctorado en Ciencias, con Especialidad en Investigaciones Educativas.

Al CONACYT por haberme otorgado la Beca de Doctorado.

Al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona por darme la cabida y albergarme en sus instalaciones para llevar a cabo la Estancia Académica de Doctorado.

A la Centenaria Escuela Normal de Querétaro, donde realice la investigación.

A la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 22 A por permitir incursionar en la vida y las preocupaciones de los docentes de educación básica.

Especialmente a la Doctora Ruth Mercado Maldonado por dirigir mi tesis de Maestría y mi tesis de Doctorado y por haberme compartido sus saberes en investigación educativa.

Al maestro José Antonio Aguilar Carbajal por su apoyo en la organización y revisión del texto para la publicación.

A los estudiantes anónimos de la Normal de Querétaro por permitir documentar sus experiencias durante las prácticas del preservicio.

A mis colegas de la Normal, quienes me facilitaron la estancia en sus espacios académicos para registrar y grabar los eventos requeridos.

A Brahiam Estrada Rocha (†) por sus observaciones y orientaciones sobre la neurociencia cognitiva.

Gracias a todos por hacer posible esta publicación.

## Presentación

En México la formación inicial de docentes ocurre principalmente en escuelas normales. Estas instituciones tienen como objetivo principal promover el aprendizaje pedagógico y familiarizar a los futuros docentes con el entorno educativo, incluidos los educandos y las herramientas para la enseñanza. Este trabajo profundiza en cómo las creencias previas, las ideas alternativas y la participación en prácticas educativas influyen en el desarrollo profesional de los docentes.

El libro presenta un análisis detallado de la implementación del plan de estudios de 1997 en una escuela normal mexicana, explorando los momentos clave en la formación de los docentes. Utilizando una metodología hermenéutica, Estrada investiga las experiencias de los estudiantes durante su formación en prácticas de enseñanza y cómo estas afectan sus creencias y enfoques pedagógicos, así como la manera en que los futuros docentes modifican sus creencias a través de la experiencia práctica.

El trabajo señala, minuciosamente, la manera en la cual los protagonistas aprendices, entraron en crisis poniendo en duda sus ideas y creencias iniciales sobre la enseñanza. En los registros aparecen los momentos cruciales causados por los desconciertos y el estrés durante las prácticas y la manera en que emerge una impulsión hacia la creación de ideas alternativas para confrontar los problemas de la enseñanza en cada situación. También señala que es ahí donde comienza la construcción del repertorio docente.

El texto pone en la mesa de discusión la problemática actual sobre la formación inicial de docentes frente al saber práctico, destacando la enseñanza

escolar como una empresa distribuida, donde la participación de los otros es necesaria. Llevarla a cabo implica la participación de diferentes profesionales de la educación, como investigadores, equipos técnicos, administrativos, supervisores, directivos, además de docentes.

El libro se caracteriza por un enfoque hermenéutico que permite al autor desentrañar el significado de las experiencias vividas por los futuros docentes. La estructura está dividida en cuatro bloques: enfoque epistemológico, ubicación histórica, presentación y análisis de los registros y conclusiones.

La obra contribuye significativamente a la discusión sobre la formación docente en México y ofrece un marco teórico robusto para entender los cambios en creencias y prácticas entre los futuros educadores. Es una lectura esencial para académicos, educadores y responsables de políticas educativas.

La investigación de Estrada es fundamental para quienes están involucrados en la formación docente, ya que proporciona perspectivas valiosas sobre el impacto de las experiencias prácticas en el desarrollo profesional. La obra invita a reflexionar sobre cómo se pueden mejorar los programas de formación inicial para facilitar un aprendizaje significativo.

“Sendero de la docencia” es un recurso crucial para entender la complejidad de la formación docente en el contexto mexicano. Recomiendo encarecidamente su lectura a todos aquellos interesados en el campo educativo, ya que ofrece reflexiones profundas sobre la práctica docente.

## Prólogo

“Sendero de la docencia: Estudio hermenéutico sobre el aprendizaje docente”, de Pedro A. Estrada R., ofrece un análisis profundo y riguroso sobre las prácticas de enseñanza y la formación de los futuros educadores en México. Este libro no solo aborda la estructura educativa del plan de estudios, sino también indaga en las creencias, experiencias y transformaciones que los futuros docentes pasan a lo largo de su formación inicial y, específicamente, durante el trayecto de las prácticas.

Mediante un enfoque hermenéutico, el autor nos guía por las complejidades de la práctica docente y el desarrollo del conocimiento práctico en un contexto de la comunidad de práctica docente. Con un cuidado meticuloso, Estrada R. estudia las acciones y discursos de los estudiantes durante su periodo de preservicio, es decir, su práctica docente antes de recibir su título. Este periodo es crucial, ya que es aquí donde se enfrentan a la realidad del aula y comienzan a construir su identidad profesional, confrontando sus creencias previas con las experiencias de la enseñanza real. Dentro de esta red de relaciones, Pedro Antonio, muestra la manera en que los futuros docentes emprenden la búsqueda de un principio generador que les permita construir el saber docente.

El libro aporta una valiosa perspectiva sobre la interacción entre la teoría y la práctica en la formación docente, resaltando cómo las creencias previas y las experiencias en el aula impactan en la construcción del saber pedagógico. A través de la observación y la documentación de eventos vividos por los practicantes en diversas escuelas colaborativas, el autor revela

un patrón de cambio y adaptación que es esencial para entender el proceso formativo.

A medida que el lector se adentra en estas páginas, encontrará no solo un estudio académico, sino también un relato que refleja el esfuerzo de generaciones de maestros en formación, sus luchas, aprendizajes y la evolución de sus creencias. Este libro es un testimonio del compromiso con la excelencia educativa y una invitación a reflexionar sobre cómo cada uno de nosotros, en nuestra etapa profesional, puede contribuir a un mejor futuro educativo.

Los invito a explorar este fascinante estudio y a dejarse inspirar por las voces de quienes están en el camino de convertirse en educadores. Que este libro sirva como un recurso valioso para todos aquellos dedicados a la noble tarea de formar y educar a las generaciones venideras.

## Introducción

La formación inicial de docentes se desarrolla en las escuelas normales en el caso de México, y en las universidades en otros países. Tales instituciones tienen el objetivo de promover el aprendizaje del discurso pedagógico y aproximar a los futuros docentes al conocimiento de los educandos, programas, herramientas e instrumentos para la enseñanza escolarizada; en ese proceso participan, de acuerdo con los resultados de nuestro estudio, las creencias previas producto del aprendizaje académico, las ideas alternativas y nuevas creencias adquiridas o construidas en la participación periférica comprometida con la relación directa con las culturas escolares y la gramática de los centros educativos colaborativos.

En este trabajo se presenta el análisis de la documentación sobre las acciones desarrolladas en la puesta en práctica del preservicio docente con el plan de estudios de 1997 en una escuela normal mexicana. Se busca la comprensión de los momentos claves de la formación inicial de los profesionales de la educación; se precisa la dimensión del objeto de estudio a partir de la generación de un horizonte histórico cultural; así como la construcción de un modelo de relación en el contexto a través del cual se generó un patrón de sentido para la interpretación. Se buscó comprender e interpretar el sentido de las manifestaciones, acciones y cambios de los futuros docentes durante su participación, registramos los acontecimientos posibles apelando a la perspectiva desde la hermenéutica científica. El trabajo de campo consistió en observaciones y registros sobre eventos específicos de las prácticas de enseñanza en la Normal y en algunas escuelas de

educación básica colaborativas, en las cuales se realizó la primera experiencia del preservicio.

Para desentrañar el sentido de los acontecimientos a través de los registros, el modelo de relación permitió organizar una dimensión conceptual para delimitar cada parte del objeto de comprensión a partir de tres corrientes de pensamiento: el concepto de comunidad de práctica de origen antropológico tomado de Lave y Wenger (1991), Wenger (1998) y Wenger, McDermott y Snyder (2002), de los cuales derivamos el de “comunidad de práctica docente”; los términos de cultura y gramática escolares cuyos cimientos devienen de Geertz (1973) y Hargreaves (2001), precisados en el ámbito de la enseñanza por Tyack y Cuban (2002); también fueron de utilidad los conceptos de homeostasis, alostasis y perostasis que constituyen el circuito dopaminérgico, abordados por Damasio (2018 y 2019), Sapolsky (2008), Lieberman y Long (2021), entre otros, los cuales muestran un mundo recién descubierto.

El objeto de la comprensión se contextualiza en el desarrollo de las prácticas escolares en condiciones reales, también llamadas prácticas preservicio en la formación inicial de docentes. En ese proceso se generaron acciones, discursos, propuestas, así como la modificación de las creencias previas en los futuros docentes, protagonistas de esta investigación. La nomenclatura “*prácticas escolares*” se refiere al preservicio docente, o las actividades que los futuros docentes realizaron en los centros de educación básica colaborativos durante el último año de la carrera; en ese trayecto los futuros docentes, o practicantes, trabajaron con un grupo de educación primaria al lado de un profesor titular o colaborativo. El término “preservicio” designa la práctica previa al servicio profesional ubicándose en el límite de la comunidad de práctica docente, lo que no implica pertenecer a dicha comunidad. A esta participación la denominamos *participación periférica comprometida*, distinguiéndola de las prácticas profesionales que desarrollan los miembros legítimos de la comunidad de práctica docente, apelando al esquema amplio de comunidad de práctica trabajado por Wenger y Lave.

El tema inicia a partir de la lectura de varios documentos sobre las prácticas de enseñanza en México y en otros países, dado que en las últimas décadas se han emprendido acciones hacia la búsqueda de alternativas para mejorar la formación inicial de docentes de educación básica, como se apun-

ta en la “XLV Conferencia Internacional sobre Educación” (SEP,1997). La información recabada sobre el tema me permitió elaborar una anticipación de sentido, fortaleciendo algunas ideas y desechando otras sobre la función formativa de las prácticas escolares del preservicio; precisamos que estas actividades constituyen la parte central del *prácticum* presente en los programas para formación inicial de docentes en muchas universidades del mundo. La selección documental se integró como parte indispensable del proceso de indagatoria inicial perfilada hacia la constitución del horizonte histórico contextual de las prácticas del presencio docente; se consultaron y seleccionaron artículos científicos publicados en revistas arbitradas e indexadas, así como libros sobre el tema.

El *practicum* es el trayecto formativo que constituye el currículo de los programas para la formación inicial de docentes (Carbonell, Isabel Carrillo, Joan Soler y Antoni Tort, 1997). Este trayecto contempla actividades de enseñanza de una manera organizada para el desarrollo de las aproximaciones profesionales, considerando actividades como la observación, el registro, la planificación y las actividades relativas a la enseñanza en las escuelas colaborativas. El objetivo de este trayecto es promover el uso de las herramientas de la enseñanza en situaciones guiadas en las escuelas colaborativas de educación básica. Las prácticas del preservicio docente consisten en una estancia en las escuelas colaborativas por un tiempo prolongado.

El *practicum* se encuentra presente en los planes de estudio de los programas para la formación inicial de docentes en las universidades de Europa, Australia y América. Cada programa está organizado de manera similar bajo los mismos propósitos; no obstante, el desarrollo de éste se lleva a cabo de forma muy específica en cada país e institución de acuerdo con sus condiciones particulares. Sin embargo, hay una perspectiva común, principalmente en cuanto a los objetivos que se contemplan en el *practicum*. En el caso de México, el programa inicial contempló un año de prácticas de manera alternada con periodos de retorno a la Escuela Normal.

En algunas universidades se ha promovido la investigación, generando nuevas perspectivas sobre las prácticas escolares de enseñanza, mientras en otras, las innovaciones en el *practicum* se van guiando por las propuestas de las primeras. Algunos trabajos intentan dimensionar el alcance o los fracasos en el desarrollo del preservicio, otros presentan propuestas para

mejorar el *practicum*. En algunas experiencias se analiza la relación de los elementos que constituyen el preservicio docente. En la indagatoria se encontraron trabajos orientados hacia las ideas previas y posteriores de los estudiantes (futuros docentes), considerando su ingreso a la escuela formadora de docentes; otros, enfocados en los supervisores (asesores) y los profesores colaborativos (tutores). Hay, además, investigaciones enfocadas en la reflexión en la enseñanza durante las prácticas, así como en el análisis de las habilidades o el saber pedagógico que deben generar los futuros docentes para organizar su labor en la enseñanza. Algunas se refieren a la relación entre los centros educativos colaborativos con las escuelas formadoras de docentes. En el caso que aquí se trata, el enfoque de las observaciones se dirigió hacia la comprensión de los momentos claves en los cuales surgió la construcción del conocimiento práctico docente. Se identificaron los momentos que vivieron los futuros docentes en su aproximación al trabajo de la enseñanza. El lugar de la enseñanza se localiza conceptualmente en la comunidad de práctica docente, constituida por los participantes periféricos legítimos, participantes periféricos distantes, uso de herramientas propias de la enseñanza y procesos de enseñanza, los cuales se materializan en las actividades cotidianas de los centros educativos.

Los acontecimientos se ubican en México, particularmente en el estado de Querétaro, donde la formación inicial de docentes se desarrolla en las escuelas normales, instituciones en constante transformación y reformas estructurales. Las abordadas para este trabajo fueron las de 1984 y 1997; en la primera la formación, pasó de nivel técnico a licenciatura; en la segunda, se agregó un año de preservicio, originando una movilización académica y administrativa que dio pie a efectos estructurales y organizacionales al considerar, por primera vez, la colaboración de los centros educativos de educación básica como parte importante de la formación inicial.

Partiendo de esos antecedentes y de la metodología se estructura esta presentación para mostrar el camino que condujo a la comprensión de las experiencias de los futuros docentes durante sus prácticas de preservicio. Para llevar a cabo esta tarea se realizaron registros en las aulas de las escuelas colaborativas durante las prácticas, así como en la Escuela Normal, tanto en las sesiones de asesoría como en la presentación de avances del documento de titulación. Se registraron las reuniones de los mentores de la

Escuela Normal para la organización de las prácticas; todos los acontecimientos que constituyen los archivos fueron grabados en audio, algunos también en video. Se tomaron notas desde la perspectiva microetnográfica *DIE* de los eventos seleccionados. Se consultaron documentos sobre el tema para generar una perspectiva inicial o anticipación de sentido; posteriormente se construyó un modelo para la comprensión e interpretación de los registros. El trabajo de campo se realizó durante un año y medio. La preparación para precisar sobre el sentido significativo de los acontecimientos se extendió dos años más; después de ese tiempo se ha continuado precisando y atando cabos.

Esta experiencia abre una pequeña ventana para visualizar la realidad histórica de las vivencias de los futuros docentes y sus mentores. En la investigación se muestran los cambios de creencias previas, así como los procesos de negociación de significado realizados por los futuros docentes al confrontar los problemas de la enseñanza. Como resultado del estudio encontramos que, en la participación durante el preservicio docente, los futuros profesores cambiaron sus creencias previas por ideas alternativas, desde las cuales iniciaron la solución de problemas en la práctica de la enseñanza. En el documento se precisa la trama de la significación a partir de factores centrales del modelo para explicar la generación del saber práctico de los futuros docentes.

El contenido incluye una breve explicación de la metodología cimentada en la hermenéutica científica mediante la cual se intenta comunicar la comprensión de los avatares de la experiencia, así como una aproximación a la construcción del horizonte histórico contextual de los acontecimientos. El temario está dividido en cuatro bloques, en el primero se presenta el aspecto epistemológico y metodológico; el segundo se refiere a las condiciones históricas de las prácticas; el tercero contiene la parte central del trabajo destinada a la descripción de las experiencias particulares de las practican-tes seleccionadas, imprimiendo un sentido interpretativo de los acontecimientos de acuerdo con el contexto; y en el cuarto se hace una recuperación conceptual a manera de conclusión a la que hemos llamado “Coda”.



# 1. Modelo teórico metodológico

*Lo que convierte en ciencias a las del espíritu se comprende mejor desde la tradición del concepto de formación que desde la idea de método de la ciencia moderna.*

GADAMER

## Enfoque epistemológico

En la historia de la filosofía existen muchos intentos por encontrar una metodología capaz de explicar el conocimiento del desarrollo espiritual humano. Uno fue la propuesta inconclusa de Dilthey, sujeta al esquema de las ciencias naturales. La orientación de algunas ciencias sociales fundadas en el método científico tradicional para abordar los aspectos espirituales no sólo encontró un obstáculo en la forma de proceder —bajo la cuantificación de lo que no es tangible— sino en el mismo sujeto que desarrolla la investigación. Este no es considerado en esos esquemas de interpretación. Después de años de investigación filosófica Gadamer consolidó la hermenéutica científica centrada en una realidad espiritual en constante devenir, cuya finalidad no radica en “conocer” sino en “comprender”. Gadamer orientó su obra hacia la construcción de una metodología maleable que permitió la formación de enfoques específicos mediante los cuales se puede acceder, desde una situación histórica cultural —la del investigador— a otra donde se encuentra incrustada la representación o producción espiritual que se desea comprender. La orientación de la hermenéutica tiene como objetivo la comprensión de aquello que se ha propuesto el investigador. Este modelo recupera aportaciones de Platón, Aristóteles, Dilthey, Herder, Kant, Hegel, Schleiermacher, entre otros, incluyendo a varios integrantes de la escuela de Frankfurt (Gadamer, 1977).

La metodología planteada por Gadamer se genera bajo un modelo de patrón explícito por Weiss (2004), diferenciándose de las ciencias positivas para las cuales un conocimiento es válido sólo si se funda en otros verdaderos. El modelo de patrón en el que se funda la hermenéutica científica no parte de ese principio sino del siguiente postulado: se conoce la razón de algo si se puede insertar en un patrón conocido; o bien, algo queda explicado cuando se relaciona con un conjunto de otros elementos de un sistema unificado (Weiss, 2004). Es importante subrayar que el objetivo del modelo de patrón es conseguir la comprensión que consiste en la organización y generación de un plano de significación en el que se integran los elementos que cobran sentido entre el todo y sus partes; este se focaliza en la comprensión y no en la búsqueda de una verdad con validez universal. Llegar a comprender significa encontrar el sentido o la intencionalidad de una manifestación espiritual en su contexto histórico cultural, lo que constituye el objetivo del modelo hermenéutico científico. Cabe aclarar que el término *espíritu*, delimitado en el ámbito de la filosofía, no se refiere a los aspectos sociales o culturales en general sino a la *intencionalidad* que los individuos le dan a sus acciones, obras o discursos particulares y específicos, realizados en un contexto histórico cultural pasado o presente.

La hermenéutica no intenta generar un método válido para todos los casos en la búsqueda de la comprensión. En cada caso se construye un enfoque o modelo particular que va desde la elaboración de un patrón de sentido hasta la elaboración de un patrón de perfección. Tampoco la comprensión lograda tiene la cualidad de ser repetida por otro investigador, cada uno llegará a resultados diferentes en un mismo caso en tanto que el patrón de sentido incluye las adopciones y la formación del investigador.

Los elementos que destacan en el modelo de patrón de esta metodología son: la ubicación histórica y contextual de aquello que se va a comprender, la ubicación y análisis del hermeneuta y la relación de éste con sus contemporáneos, la creación de un *patrón de sentido* para aproximarse al objeto de la comprensión y la manera en que el hermeneuta va a trasladar o a interpretar el sentido de lo comprendido. Todos y cada uno de estos elementos fluyen de ida y vuelta a través del *círculo hermenéutico* hasta llegar a la generación de la *perfección de sentido*.

## Participación del hermeneuta

En la hermenéutica científica no existe la neutralidad del investigador como se pretende en otros enfoques. El hermeneuta está presente con sus ideas previas y prejuicios, costumbres, lenguaje, saberes y sentido común de su ubicación histórica social a la que pertenece. Durante el proceso esos elementos que constituyen la visión inicial del hermeneuta se van modificando en la interpretación y comunicación. El hermeneuta se ubica como un intermediario entre dos manifestaciones significativas o más, es decir, entre dos mundos de significación en los cuales debe precisar el sentido y el significado de los acontecimientos en su contexto. El hermeneuta se integra a la realidad objeto de la comprensión. En ese proceso estos dos elementos se influyen mutuamente (Gadamer, 1977).

En esta metodología, el hermeneuta debe ser capaz de pensarse como producto de su historia y hacerse consciente de sus propias creencias y prejuicios desde los cuales accederá a la comprensión: “*Un pensamiento verdaderamente histórico tiene que ser capaz de hacerse consciente de que es un producto histórico y cultural y que tiene una perspectiva vinculada a su cultura*” (Gadamer, 1977). A esa adopción del hermeneuta se le llama *historia efectual*, la cual es un requisito para emprender de manera adecuada la incursión hacia la comprensión. Los procesos o situaciones que son objeto de la comprensión no deben interpretarse de manera superficial y directa sin pasar por la construcción del encuadre histórico que es parte de la anticipación de sentido y de la construcción de un patrón de sentido (Gadamer, 1977).

El hermeneuta debe aproximarse al sentido común —en el tiempo y las tradiciones— sin perder su propio sentido y sus tradiciones. Debe saber distinguir entre su lenguaje y el de las tradiciones que estudia, así como saber distinguir los prejuicios falsos de los verdaderos. El punto de partida del investigador hermenéutico debe contemplar la formación de una *conciencia hermenéutica*, que implica la conciencia histórica de sí mismo y la contextualización histórica del objeto a comprender. En la conciencia hermenéutica se analizan históricamente los prejuicios propios; el hermeneuta deberá poner en duda o entre paréntesis sus creencias y, a través de un análisis histórico, desechar los prejuicios falsos y reafirmar los verdaderos.

Es decir, analizar el origen de sus ideas previas sobre el objeto de estudio y generar nuevas ideas que irán cambiando y perfeccionado constantemente.

### **Anticipación de sentido y objeto de la comprensión**

Es importante insistir en que no se pueden considerar como objetos de la comprensión los acontecimientos sociales o culturales en general. El objeto particular de la comprensión se ubica en un contexto amplio donde cobran sentido los acontecimientos, los discursos, las obras o acciones que se van a analizar. Estos objetos pertenecen a una época histórica determinada en la cual existe un sentido común avalado por las costumbres, lenguaje, signos o símbolos que son característicos del tiempo, el lugar y la cultura en que se formaron. El análisis inicial se proyecta para generar un enfoque de aproximación, tanto al contexto como al sentido común donde se ubica el objeto de la comprensión, y una indagatoria sobre los trabajos de investigación realizados con anticipación sobre el tema a comprender. Al indagar en el tema, precisando la tradición donde se realizaron o se realizan las experiencias, se genera un “sentido” desde el cual se va a proyectar la aproximación para arribar a la comprensión e interpretación. Esa primera delimitación o contextualización es denominada: “*anticipación de sentido*”.

La anticipación del sentido consiste en la elaboración del proyecto previo que deberá ser constantemente revisado y actualizado en la búsqueda del sentido (...), la interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos y adecuados (...), la comprensión sólo alcanza sus verdaderas posibilidades cuando las opiniones previas, con las que se inicia, no son arbitrarias. (Gadamer,1977).

### **Comprensión**

La comprensión se desarrolla en un círculo ascendente que va del contexto a la situación y de ésta al contexto, pero en cada análisis se va concretando

y focalizando la perspectiva. Los cambios están ligados a la manera como el investigador se sumerge o participa en el medio cultural donde se encuentra el objeto. Comprender también significa llegar a conocer lo oculto, lo que antes no se conocía, o hacer visible el sentido oculto de las acciones, de los discursos o las obras en su contexto, en sus tradiciones. Para comprender se requiere que el hermeneuta se sumerja en el medio histórico y cultural del objeto, que conozca el significado de los términos en su contexto histórico y los entienda desde los propios. La comprensión se da en un círculo de perfección entre el intérprete y el medio histórico y cultural donde se ubica el objeto. Este círculo se genera entre el movimiento de la tradición y el movimiento del intérprete. En la participación frente a la tradición, el saber del hermeneuta se modifica y cambia su perspectiva sobre la tradición; de un malentendido se puede llegar a la comprensión. Este no es un círculo metodológico, sino un momento de integración estructural ontológico de la comprensión (Gadamer, 1977). Dicho de otra manera, describe la experiencia del hermeneuta durante su estancia en un mundo de significados que intenta comprender e interpretar.

### **Círculo de la comprensión**

El círculo de la comprensión consiste en el movimiento que se genera entre la tradición y el intérprete. De ese movimiento surge otro momento al que Gadamer llamó “anticipación de la perfección” (Gadamer, 1977), manifestándose cuando se tiene claridad sobre el sentido o la intencionalidad de los acontecimientos, los discursos o las obras. Para acceder a la comprensión se requiere trazar una línea histórica cuyo contenido consiste en trasladarnos, sin dejar el lugar propio, al conocimiento de las costumbres, lenguaje y tradiciones. No se trata de un viaje a través de una fantástica máquina del tiempo, sino de poner en claro ese contexto histórico cultural, sus formas específicas de comunicación para encontrar el sentido de las obras, las acciones o los discursos objeto de nuestra comprensión.

## Conciencia histórica-efectual

El saber del hermeneuta, perfeccionado en la construcción de un horizonte conceptual e histórico, permite la reflexión y el análisis de sus ideas previas y su tradición histórica, así como la tradición del objeto de la comprensión. A ese estadio se le denomina conciencia histórica-efectual. En ese proceso se produce una fusión de las ideas del hermeneuta con el proyecto del horizonte histórico a través del cual el hermeneuta se supera. Ese proceso controlado o vigilado por colegas o por mentores se denomina “tarea de la conciencia histórica-efectual”, el cual es un proceso para detectar las ideas y los prejuicios inadecuados o falsos (Gadamer, 1977).

## Interpretación

La interpretación no es un acto complementario o posterior al de la comprensión. Comprender es siempre interpretar, en consecuencia, la interpretación es la forma explícita de la comprensión. El hermeneuta, desde su propia posición en el mundo, interpreta para sus contemporáneos los productos de la comprensión, explica aquello que ha comprendido e interpretado, incluyendo su intención inicial, sus cambios, el sentido de los productos y experiencias logradas en la investigación hermenéutica. La interpretación consiste en explicar la experiencia de la comprensión.

## Círculo hermenéutico

Al proceso hermenéutico de la comprensión no se llega siguiendo un camino específico o una metodología preestablecida desde el inicio de la generación de una anticipación de sentido. Se analiza el objeto particular en relación con el todo en el que se encuentra la presencia histórica o ubicación del hermeneuta. Ese análisis inicial se sigue reestructurando en cada momento, cuando aparezcan nuevos elementos para la interpretación se van incorporando con vías a una re-interpretación, así, en una relación circular ascendente del todo al objeto se va precisando la interpretación.

“El movimiento de la comprensión va constantemente del todo a la parte y de esta al todo. La tarea es ampliar la unidad del sentido comprendido en círculos concéntricos... La comprensión sólo se lleva a término en cada caso desde este todo de naturaleza tanto objetiva como subjetiva” (Gadamer, 1977). Como resultado del círculo que se genera entre el todo y el objeto de la comprensión —a través del hermeneuta— surge una perspectiva más precisa a la que Gadamer (1977) llama “anticipación de la perfección”, de la cual emerge la unidad de sentido.

### **Anticipación de perfección**

La anticipación de perfección está guiada constantemente por expectativas de sentido trascendentes que surgen de su relación con los acontecimientos que se estudian, de tal manera el investigador debe integrarse a los acontecimientos que estudia para conseguir un sentido unitario y lograr la anticipación de perfección.

### **Formación**

Para poder explicar el contexto histórico cultural de los acontecimientos es clave el término formación. Implica la explicación en movimiento del contexto donde se dan los acontecimientos. La formación se entiende como el proceso de integración del sujeto con la cultura en la que se forma, por eso es importante que la interpretación no se haga sobre los acontecimientos, acciones, discursos u obras de manera directa, sino que se haga en consideración a las significaciones y el sentido que estos tengan o hayan tenido en su dimensión histórica y cultural, es decir, en su contexto.

### **Cognición y comprensión en la hermenéutica científica**

Weiss (2004) precisa el sentido cognitivo de la hermenéutica científica señalando que la anticipación de sentido se construye por el interés y los

conocimientos previos del investigador en torno a los cuales se forma una red de ideas y cuestionamientos. Las ideas previas se van modificando en la relación del investigador con el objeto y con la información que se va encontrando. Esa modificación se va generando constantemente durante toda la investigación, permitiendo construir un marco de referencia cada vez más preciso e integrar otras perspectivas, así como la construcción de hipótesis o información que induce a las respuestas de los cuestionamientos surgidos en el proceso.

La anticipación de sentido incluye conocimientos previos de índole diversa, desde empírico sociales hasta teóricos que forman una red de ideas, preguntas o hipótesis posibles respecto al contexto o acontecimiento, esta anticipación se modifica y se precisa en el encuentro con el objeto en varias vueltas en la espiral hermenéutica, eso permite ampliar y precisar la información de referencia para la construcción de la anticipación de sentido.

### **Adopción hermenéutica**

En el trabajo se consideran las reflexiones de Weiss (2004) sobre las explicaciones e interpretaciones de las acciones y reacciones cotidianas en su contexto. Estas forman parte de la anticipación de sentido desde las cuales se van buscando significados conceptuales para contrastarlos con otros, precisando el significado implícito para transformarlo en significado explícito. Los primeros análisis sobre tales acontecimientos son parciales, la interpretación inicial se somete a varios análisis, surgiendo nuevas interpretaciones, hasta encontrar las configuraciones de sentido o patrones de comportamiento en el contexto.

### **Enfoque metodológico**

*La etnografía constituye un método óptimo para vincular la investigación empírica al proceso de construcción teórica ... el proceso de conocer una realidad empírica*

*obliga a la elaboración conceptual y a la precisión de la relación entre los conceptos generales y los fenómenos observados, lo cual permite el avance teórico.*

ELSIE ROCKWELL

La perspectiva trazada por la hermenéutica científica, más la utilización de las herramientas de la microetnografía, permitieron incursionar en los aspectos cruciales de la vida cotidiana en las aulas de las escuelas colaborativas, quedando registradas las expresiones, así como las manifestaciones comunicativas de los protagonistas de las prácticas de enseñanza. Los artefactos para el desarrollo de esta tarea los tomamos de los investigadores del DIE, citados en la introducción, generando un enfoque de acercamiento específico para el registro de los acontecimientos en las aulas, las escuelas y otros ambientes histórico-sociales educativos. El enfoque se fundamenta en una perspectiva antropológica y micro-etnográfica basada en las aportaciones de Heller (1977) y Geertz (1973), sobre la vida cotidiana. Heller explica las capacidades, los afectos y los modos de comportamiento construidos por los individuos en la acción cotidiana, por ello, cuando el propósito es analizar los acontecimientos humanos se requiere llevar a cabo observaciones y registros de una manera cuidadosa y precisa. Al respecto, Geertz (1973), desde una concepción similar a Gadamer (1977), describe los problemas que debe superar el investigador etnográfico cuando afirma “*el hombre es un animal inserto en tramas de significación y, desde esa configuración el investigador intenta explicar aquello que los protagonistas observados tratan de comunicar, decir o significar*”. No se plantea la existencia de una forma universal de comunicación, integrando esa noción a los señalamientos de Gadamer (1977). Se parte de la premisa de que cada individuo tiene su propio lenguaje, su manera particular de entender y de comunicarse con los demás. Por lo tanto, se requiere de la construcción y reconstrucción de aquello que los individuos dicen y hacen en un lugar, un tiempo o situación determinados. Se requiere de una herramienta, en este caso, la hermenéutica de la existencia histórica, así como de una hermenéutica de las culturas (Geertz, 1973) que permitan fundamentar esas incursiones a las comunidades educativas de diversa dimensión.

Recuperando las ideas centrales de la hermenéutica científica y la micro-etnografía, se puede decir que el etnógrafo se enfrenta a una multiplicidad de significados en medio de diversas estructuras conceptuales aparentemente desorganizadas, en una relación no explícita para el etnógrafo, quien debe ingeniárselas para captarlas con el propósito de poderlas explicar al integrarlas en un patrón de sentido.

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

En esta adopción metodológica también se consideran los aportes de Becker y Geer (1990), Hammerley y Atkinson (1983), Woods (1986), así como las recomendaciones de Rockwell y Mercado (1980). Las experiencias documentadas y sus recomendaciones proporcionaron elementos para construir una plataforma haciendo transitables los desolados caminos del trabajo etnográfico. El uso de los instrumentos específicos, siguiendo las estrictas recomendaciones, fueron elementos indispensables para realizar el trabajo en la dimensión cotidiana del preservicio docente. Entre las recomendaciones del enfoque se pueden señalar las siguientes: guardar distancia al interactuar con los protagonistas, actuar con la concentración requerida en las observaciones, elaborar con precisión las notas de campo y los registros ampliados para la organización cuidadosa de la información. Se trata de hacer varias vueltas para el análisis y la comprensión. Esto permitió elaborar notas analíticas, conformar la orientación de las situaciones en su contexto y organizarlas en un patrón para precisar el sentido de los acontecimientos, acciones y expresiones de los protagonistas.

Durante la investigación se siguió una línea de acción —tanto en el registro de las observaciones como en el análisis de los datos— apuntando a lograr una descripción densa —en términos de Geertz (1973)— que permitiera comprender los acontecimientos.

## Trabajo de campo

Los fundamentos teóricos y conceptuales sustentantes del modelo no constituyen un patrón válido para cualquier caso. Este se construyó de acuerdo con las características del objeto de la comprensión, considerando ciertas condiciones contextuales del momento histórico propio de los acontecimientos seleccionados. Los componentes, secuencias y etapas tienen sentido o significación en su contexto histórico cultural. Las observaciones registradas giraron alrededor de las prácticas del preservicio de la primera generación del P97 en una escuela normal mexicana. El referente empírico determinó el trabajo realizado durante un año y medio.

El trabajo se estructuró con base en cuatro escenarios: el primero incluyó la organización y gestión de las prácticas escolares —trabajo previo a las prácticas—. Participaron los docentes y personal directivo de la Escuela Normal sede, se registraron las reuniones del equipo de docentes seleccionados para la organización de las prácticas de enseñanza y de los profesores candidatos para asesorar a los futuros practicantes. El grupo lo integraron diez docentes y veinte personas más: directivos, coordinadores de algunos departamentos de la escuela e invitados especiales. Las actividades se realizaron en la Escuela Normal durante cinco meses previos al comienzo de las prácticas. El segundo escenario fueron las actividades de planeación y análisis de las prácticas escolares de los estudiantes de 7° y 8° semestres, realizadas desde la interpretación académica del P97, incluyendo las micropolíticas docentes de la Escuela Normal donde se hizo el estudio. Las actividades se desarrollaron en reuniones académicas. En ellas, aparecieron las reflexiones de los participantes realizando la tarea de asesoría y supervisión de las prácticas escolares. Cada uno se responsabilizó de un grupo de los futuros docentes. El tercer escenario fueron los docentes asesores y los futuros docentes que se reunieron antes, durante y después de cada periodo de prácticas de enseñanza. Se organizaron reuniones generales con los estudiantes de la Normal para especificar asignaciones, actividades y apoyos que tendrían durante el preservicio. También para presentar sus experiencias de prácticas escolares incluidas en su documento de titulación. El cuarto escenario lo constituyeron las sesiones de práctica realizadas en las escuelas primarias colaborativas durante el preservicio. Participaron ochenta y cuatro

practicantes, los docentes asesores, tutores, alumnado y los padres de familia de las escuelas primarias colaborativas. La atención se centró en cómo los practicantes se enfrentaron a las tareas de la enseñanza, incluyendo la participación de los profesores colaborativos o tutores.

En cada uno de los escenarios se hicieron observaciones, registrándolas con ayuda de grabaciones de audio y video. Posteriormente, se transcribieron para la elaboración de los registros ampliados integrando las transcripciones, notas de campo y documentos recopilados durante las actividades seleccionadas. Los registros ampliados se complementaron con información de contexto. Para su elaboración se utilizó una simbología específica creada por los investigadores del DIE para distinguir entre las acciones simultáneas y los tiempos. Las anotaciones simbólicas facilitaron la diferenciación de acontecimientos reales de las interpretaciones y creencias resultado de la observación, así como aclarar hechos que influían en el momento de los registros para la comprensión de su simultaneidad. La simbología fue tomada del documento de Rockwell (1998), complementada con las recomendaciones surgidas en la tutoría a cargo de la doctora Mercado. En la interpretación de los acontecimientos se consideró el entorno inmediato y el más extenso. En cuanto a los registros ampliados, se elaboraron las notas analíticas cuando existía suficiente información. Las notas analíticas se fueron agrupando a modo de cadenas significativas ordenadas siguiendo ciertos patrones que permitieron construir las primeras interpretaciones enfocadas a la comprensión al seleccionar los subtemas particulares que dieron pistas para organizar la información, hacer nuevos registros, fortalecerlos y construir un patrón que proporcionara una perspectiva más amplia de los acontecimientos. Se elaboró la etnografía o documento final a manera de informe de investigación utilizando las descripciones de los registros ampliados, destacando los fragmentos significativos integrados al contexto donde tuvieron lugar.

### **Observación participante y análisis**

Es importante señalar mi participación como miembro de la comunidad estudiada. Me aportó algunas ventajas. Sabía cómo buscar la información

en un medio al que pertenecía, pero hubo momentos en los cuales la participación directa impidió ver, desde una perspectiva analítica, lo que significaban unas u otras acciones.

Durante esta experiencia de observación participante, al estilo de Woods (1986), experimenté momentos críticos. Hubieron situaciones en las cuales me resultó difícil tomar distancia respecto de la realidad observada debido a mi doble papel, como investigador (observando y registrando los acontecimientos), y como docente en la Normal, discutiendo y buscando soluciones a los problemas planteados por la reforma. Al entrar en la etapa de análisis cometí muchos errores al adoptar un sentido valorativo y dantesco de la interpretación, como lo muestran mis primeras notas analíticas. Durante los procesos de investigación solemos ver a los errores cotidianos como nuestros adversarios. Mi proximidad cultural, mi participación en la institución investigada, así como mi relación con los docentes observados me facilitaron los procesos de registro e interpretación, en tanto estaba inmerso en el lenguaje y sentido común de mis contemporáneos, participando conjuntamente en esa parte de la historia de la institución.

Mi relación con los docentes, directivos y alumnos, como sujetos de la investigación, fue de gran importancia para obtener información a través de las entrevistas, así como acceso a los eventos de los estudiantes y las reuniones donde se recopilaban datos.

Al inicio de la investigación no contaba con referentes sobre el tema. Los registros se hicieron de manera general. Nuestras observaciones fueron cobrando sentido y agudeza al conocer la literatura disponible en aquellos momentos. Los documentos, experiencias e investigaciones en las universidades que iniciaron mucho antes que nosotros nos marcaron la ruta a seguir.



## 2. Horizonte histórico del preservicio docente

### Panorama internacional

#### Las reformas educativas en la formación de docentes

En las últimas décadas se han emprendido investigaciones y experimentos orientados a mejorar los programas para la formación inicial de docentes. En el ámbito internacional existe información valiosa que nos permite contextualizar la importancia de las reformas educativas, dando una idea sobre la situación en otros países, especialmente sobre las prácticas de enseñanza.

Algunas investigaciones se orientan hacia el análisis de los efectos sociales, políticos y estructurales que se provocan o se quieren lograr a través de los programas de la formación docente: Popkewitz (1994) y Pedró (1998) analizan las reformas desde una perspectiva política; otros estudios precisan las tradiciones existentes en la formación inicial de docentes (Liston y Zeichner 1993a); Hargreaves (1994 y 2001) estudió la relación entre las propuestas de reforma con los intereses de superación profesional docente; Fullan (2002) se enfocó en la multiplicidad de tareas que se les asigna a las escuelas en los procesos de cambio; varias publicaciones explican la formación docente desde una perspectiva ontológica (Imbert, 2000); Imbernón (1994) analizó la formación de docentes en España, elaborando una propuesta que integra la formación inicial y permanente al desarrollo profesional.

En México hay trabajos como los de Mercado (1994a y 2000) en los que analiza la separación del discurso con la práctica de la enseñanza y la existencia de contenidos que no tienen relación con los requerimientos de los docentes en formación. Esos trabajos se orientan hacia el análisis comparativo de los planes de estudio de 1984 —cuando la formación inicial de docente en México se elevó a nivel licenciatura— con las innovaciones del plan de estudios de 1997, en el cual se consideran las prácticas como una actividad central de la formación. Czarny, en 1999, realizó un análisis sobre el plan de estudios del P97 en el que marca los aciertos y los errores en su implementación. Otras investigaciones (De Ibarrola y Silva, 1996) analizan los cambios en los planes de estudio desde una perspectiva política y social. Ávalos (2002) publicó un estudio relacionado con la identidad de los futuros docentes desde el análisis del discurso.

En algunos países Latinoamericanos se han realizado estudios sobre las reformas educativas, como lo muestran los trabajos de Tedesco y Fanfani (2002), Rego y Namó de Mello (2002), Mercado (2002b), Torres (1996), Sandoval (2001) y De Ibarrola (1996).

En el plano internacional las reformas educativas en la formación están permeadas por aspectos políticos locales, nacionales e internacionales, así como por intereses económicos y sociales relacionados con las demandas de la sociedad civil. Las reformas educativas develan una perspectiva amplia para mejorar la calidad de la formación inicial de docentes ajustada a los intereses institucionales y nacionales en la mayoría de los casos.

### **Literatura sobre las prácticas del preservicio**

La bibliografía respecto a los programas específicos de la formación inicial de docentes en términos de las investigaciones y nuevas propuestas es abundante: ponencias, artículos y libros tratan sobre las prácticas de enseñanza; no obstante, para este trabajo se han considerado publicaciones generadas en universidades de los Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia, Holanda, España, Israel y algunos países Latinoamericanos. Las ideas centrales que constituyen la base de este tópico se remiten a las publicaciones de: Stolurow (1965), Zabalza (1989), Cochran-Smith (1991), Lave & Wenger

(1991), Lytle (1993), Zeichner (1993), Griffith & Owen (1995), Clandinin & Connelly (1996); así como las publicaciones y experiencias en los países Latinoamericanos, tales como los trabajos de Mercado (2000), Jay & Johnson (2002), Sim (2006), Estrada y Mercado (2008), Labra y Fuentealba (2011), Lopes Minio y Blázquez (2012). Los últimos trabajos consultados pertenecen a Hirmas (2014), Russell (2014), Guerra y Montenegro (2017).

A continuación se presenta una síntesis de las principales aportaciones al tema: Stolurow (1965) explica el aprendizaje de la profesión docente como una actividad realizada bajo la tutoría de un profesor experimentado, concepción medieval de la transmisión de los oficios, tal como lo propone en el modelo denominado “*Master the teaching model*”, en el cual se entiende al aprendizaje del oficio como una forma de iniciación en la que un profesor enseña al estudiante un conjunto de destrezas, actitudes, rasgos de personalidad y su propio estilo docente. Así, el oficio es aprendido a través de la observación, la imitación y la práctica dirigida.

Zabalza (1989) destaca que las prácticas del preservicio no son prácticas reales sino una simulación de la práctica profesional. Feimman (1990) entiende el aprendizaje de la enseñanza como la adquisición de principios y acciones derivados de los estudios científicos. Señala que la mejor manera de enseñar la profesión docente es que los formadores se dediquen de manera complementaria a la investigación de las formas de enseñanza para plantearlas desde una perspectiva teórica a sus estudiantes.

Algunos estudios, como los de Zeichner (1993) y Griffith & Owen (1995), concluyen que no existe un conocimiento sólido sobre las prácticas. En estas se dan todas las variedades de observación y experiencia; Liston y Zeichner (1993 b) señalan que los programas para la formación de docentes pueden servir para integrar a los futuros profesores en la lógica del orden social actual, o bien para promover un escenario en el que los estudiantes adopten una postura crítica frente a la situación con el objetivo de mejorarla.

Autores como Clandinin & Connelly (1996) consideran que la formación inicial de docentes tiene que ver con el aprendizaje de la experiencia, pero no con la imitación y aplicación de destrezas. El aprendizaje de la enseñanza, según lo explican, inicia cuando se entra en el mundo de la experiencia activa. Estos autores proponen que las instituciones formadoras deberían promover el desarrollo de una actitud crítica durante las prácticas.

Tal propuesta considera la formación inicial de docentes de manera fracturada, en la cual existe una laguna operativa entre las escuelas formadoras y las escuelas colaborativas de educación básica.

Taitel (1997) y Cochran-Smith (1991) analizaron los programas de las escuelas de desarrollo profesional en Estados Unidos (PDSs por sus siglas en inglés) en cuanto a la formación de maestros líderes en la Universidad de Columbia. El programa PDSs se enfoca en la formación profesional de los maestros colaboradores o tutores; el estudio concluye que el modelo ha sido una alternativa exitosa, aunque requiere de mucha dedicación y asignación de tiempos específicos para la preparación y el desarrollo de destrezas entre los maestros colaboradores. Señalan que se requiere de la participación de los directores de las escuelas y todo el personal que ahí trabaja, así como de la colaboración de los padres de familia.

Wubbels, Korthagen y Brekelmans (1997) realizaron un estudio en Holanda en el cual precisan el papel que juega la relación entre teoría y práctica en la formación inicial de docentes. Explican que durante un siglo la formación de docentes se basó en el principio de ensayo y error. A medida que las escuelas normales se integraron a las universidades en Europa y en otros lugares del mundo se comenzó a enseñar tanto la teoría como la práctica. En su investigación analizan el *Modelo de Hermans*, constituido por cinco fases para la formación profesional de los docentes.

Uno de los trabajos más conocidos es el realizado por Bullogh Junior (1997), quien afirma: los profesores pasan por cuatro momentos o cronologías importantes durante su formación, la primera se refiere a la manera como los prospectos (futuros docentes) fueron formando su idea de la actividad docente desde sus primeros años en la escuela de educación básica; la segunda es cuando asistieron a la escuela formadora de docentes; la tercera es cuando realizaron sus prácticas de enseñanza, y la cuarta es cuando los estudiantes se convierten en profesores recién llegados. El saber docente se genera a través de la observación, iniciando con todos los grados y niveles vividos como estudiantes. Cuando asisten a las prácticas e inician su trabajo como docentes principiantes ya tienen una idea pre-construida desde el pupitre, pero esa idea es, en la mayoría de los casos, contradictoria con la realidad. Cuando los futuros docentes llegan al momento de las prácticas esperan ser absolutamente extraordinarios. Creen que van a superar

a los docentes en servicio, sin embargo, durante las prácticas surge una tensión entre los estudiantes y la realidad. Esa tensión inicia cuando los futuros docentes descubren que la realidad —en las escuelas— no es como la esperaban y que ellos mismos no son lo que creían ser. También porque los tutores tenían expectativas diferentes sobre los practicantes. (Bullogh Junior (1997).

Fairbanks y Meritt publicaron en 1998 un trabajo denominado “*Preservice Teachers’ Reflections and the Role of Context in Learning to Teach*”. Se trata de una investigación realizada en la Universidad de Austin, Texas, basada en entrevistas, reportes, diarios de clase y portafolios elaborados por los futuros docentes durante las prácticas preservicio. El análisis gira alrededor de las experiencias durante las prácticas en las escuelas de educación básica. En particular, los investigadores señalan que, al enseñar, los maestros y principiantes adquieren conocimientos en un sitio escolar específico. Encontraron que los futuros docentes se apoyaron en las orientaciones y en la colaboración de los tutores durante la práctica considerando el conocimiento de la teoría en la escuela formadora de docentes. El planteamiento que hacen para el aprendizaje de la enseñanza consiste en la integración del conocimiento discursivo con la práctica. Dedujeron que esto se sitúa en el contexto de los centros educativos de práctica.

Carlos Marcelo (1999), en España, considera la formación inicial y la permanente como dos eslabones de la misma cadena en la cual existen ciertos obstáculos como la limitación por familiaridad y la laguna de los dos mundos: teoría y práctica. Otra limitante son las prácticas en tanto que no están preparadas como *contextos de aprendizaje guiado*. En las escuelas colaborativas no existen las condiciones para realizar las tareas necesarias para la formación de los futuros docentes.

El trabajo de Kelchtermans y Ballet (2002), realizado en Bélgica, explica algunos problemas que enfrentan los estudiantes de magisterio durante sus prácticas, como el “shock de la práctica”, el cual consiste en la confrontación entre la teoría y la realidad que experimentan los principiantes cuando adquieren ciertas responsabilidades al comenzar la enseñanza en el aula. Durante esa confrontación sus creencias e ideas acerca de la enseñanza son puestas a prueba. En su investigación los autores encontraron que las acciones de los principiantes se orientan a partir de intereses profesionales,

materiales, organizacionales, sociales, ideológicos y personales. Durante el “shock de la práctica”, los estudiantes se encuentran confundidos porque la teoría o el discurso aprendido en la universidad no les ayuda a resolver los problemas que les plantea la práctica. Eso les genera estrés a tal grado de no saber qué hacer. Esto se debe a la idea errónea de que la teoría debe aplicarse —directamente— a las actividades de la práctica.

En Holanda, 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 propósito de analizar los resultados de los cursos desarrollados bajo el modelo de aprendizaje cooperativo (CL por sus siglas en inglés). Tanto los cursos como su modelo se enfocan en el desarrollo de un trabajo en pequeños grupos con la intención de planificar la labor 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.

Otro documento importante fue el publicado por Cheryl Sim (2005), denominado *Preparing for professional experiences —incorporating pre-service teachers as communities of practice*. Este da cuenta de un modelo operativo del preservicio que se puso en práctica durante nueve años en la Universidad Griffith en Nathan, Australia. El objetivo general del modelo se enfocó en el desarrollo de la reflexión de las prácticas de enseñanza como un medio para contribuir en la construcción de conocimientos profesionales de los futuros docentes. El preservicio se organizó de tal manera que los docentes de la universidad (asesores), maestros colaborativos (tutores) y los estudiantes del preservicio funcionaran como una comunidad de aprendizaje. En esa comunidad se consideraron los tres aspectos centrales de las escuelas formadoras de docentes en Australia: observación sistemática, práctica docente y reflexión. Antes de poner en práctica el modelo señalado se consideró que un docente de la universidad (supervisor o asesor) visitara a cada estudiante por lo menos una vez durante el preservicio. Además del poco tiempo destinado a la supervisión de las prácticas, no tenía ningún conocimiento previo del estudiante ni de la escuela donde realizaba las prácticas. En el modelo que se cuestionó eran pocas las oportunidades para construir una “comunidad” y un ambiente para que los estudiantes construyeran su aprendizaje profesional. En 1996 pusieron en acción otro modelo que per-

mitió la creación de una comunidad para la organización de las experiencias profesionales. En esa comunidad se preparó a los docentes asesores, a los tutores y a las escuelas de prácticas o colaborativas para el desarrollo del preservicio. El propósito de la nueva experiencia no fue sólo construir un sentido de comunidad, sino un medio para que los estudiantes construyeran un marco conceptual eficaz para la reflexión, considerándolo como la base para orientar las estrategias de aprendizaje durante su carrera profesional.

Gal (2006), en una investigación realizada en Israel, encontró que algunos de los principales problemas enfrentados por los estudiantes en sus prácticas escolares son los relacionados con la violencia y la disciplina en el aula. Tales problemas no son considerados por los docentes supervisores o asesores durante los procesos de retroalimentación en las escuelas formadoras, pero, según Gal, son la causa por la que muchos docentes abandonan su profesión en los primeros años de servicio.

Elizabeth Wilson (2006), en la Universidad de Alabama, Estados Unidos, propuso un modelo alternativo de supervisión para los estudiantes durante las prácticas. La propuesta está basada en la existencia de una discrepancia o falta de coordinación entre los tres elementos que participan en el preservicio: los maestros supervisores o asesores actúan desde una perspectiva de la formación, por otro lado, los maestros colaboradores o tutores tienen una perspectiva diferente y las acciones de los futuros docentes se desarrollan de manera no coordinada. De acuerdo con el análisis de Wilson, en el programa del preservicio de la universidad existía una falta de articulación entre los supervisores y los maestros colaborativos. Las funciones de ambos no estaban lo suficientemente claras en los programas de la universidad. También señala una falta de integración entre la experiencia y la formación de los estudiantes, así como inconsistencia en la supervisión, vigilancia y falta de trabajo integrado entre los tres elementos que conforman la triada del preservicio. En el trabajo se resalta la existencia de ideas contradictorias entre el maestro colaborativo y el supervisor de la universidad, principalmente porque el supervisor consideraba como un aspecto primordial el conocimiento pedagógico impartido en las clases, desde el cual debería girar la planificación y el desarrollo de las actividades de los practicantes. Asimismo, debería guiar a los maestros colaborativos o tutores, quienes al parecer orientaban a los estudiantes desde su propia perspectiva. El maestro

colaborativo era, hasta cierto punto, excluido de las decisiones importantes en el desarrollo del preservicio docente. Wilson recomienda impulsar la colaboración y buscar la participación de maestros y administradores en el desarrollo de los programas.

Estrada y Mercado (2008) publicaron un artículo denominado “*negociación de significado en una escuela normal mexicana*”, el cual trata la organización de las prácticas preservicio introducidas por primera vez en las escuelas normales en México. El trabajo devela un esquema y funcionamiento equiparable a lo que se conoce como comunidad de práctica cultivada, concepto ampliamente explicado en la investigación y referido a los estudios de Wenger, McDermott & Snyder (2002). Lamentablemente, esa experiencia no fue una acción permanente y su existencia fue muy breve. En otro trabajo denominado “*Formación Continua y Construcción de Saberes Docentes en la Acción*”, Estrada (2011) destaca la profesión docente como una actividad en constante transformación en la cual no existe punto de conclusión. Los docentes aprenden con cada experiencia durante la vida profesional. Se precisa que tal aprendizaje se produce al confrontar los problemas reales de la práctica, por lo tanto, este ocurre en los espacios de participación en las comunidades de práctica docente. En ese aprendizaje está de por medio un proceso de negociación de significado en el cual el docente se integra —de forma mediática— negociando con el entorno de la práctica y con la cultura de los centros educativos en los que participa. También se señala que el aprendizaje de la docencia inicia cuando las creencias iniciales sobre la enseñanza son sustituidas por nuevas. Esto sucede tras un proceso de desconcierto durante la participación en la enseñanza. Las escuelas se explican como unidades colectivas, las cuales subsisten bajo una lógica operativa determinada por las costumbres, tradiciones, lenguaje local y micropolíticas. Se sostiene que, aunque las culturas de los centros educativos están relativamente determinadas por un contexto institucional externo, subsisten formas particulares de resolver los problemas de la enseñanza, así como estilos propios del ejercicio profesional que deben ser considerados cuando los futuros docentes asisten a las prácticas.

Labra (2011), en el documento “*Formación Inicial Docente: Una mirada al Proceso de Construcción de Conocimiento Profesional desde la Práctica*”, plantea el análisis y discusión sobre la construcción de los conocimientos

profesionales de los profesores. Subraya que subsiste una lógica en la cual la teoría pedagógica se puede aplicar como una base generadora para el desarrollo de la práctica de la enseñanza en la cual se debe considerar la relación dialógica entre teoría y práctica en un contexto social, pues los futuros docentes cumplen un papel completamente activo y situado.

En Portugal, Lopes y Blázquez (2012), del Instituto Politécnico de Leiria, publicaron “*La práctica pedagógica en la formación inicial de profesores del primer ciclo de Enseñanza Básica*”, donde analizan las situaciones de las prácticas docentes en Portugal, proponiendo alternativas para mejorar el aprendizaje de la enseñanza durante el preservicio. Consideran que las prácticas deben ocurrir en contextos que reflejen la realidad escolar. Precisan que la práctica profesional no es un momento de aplicación de los conocimientos sino un momento integrador entre la teoría y la práctica donde el ciclo recursivo entre el aprendizaje simbólico y el experiencial generan una dinámica formativa que involucra simultáneamente a futuros profesionales de la educación y a profesores formadores. Señalan que la relación entre aprendizaje simbólico y aprendizaje experiencial provocan un cambio en el aprendizaje de los futuros docentes. Proponen que las prácticas deben ser supervisadas a través de la vigilancia reflexiva; las tareas del tutor —en el caso de Portugal— son más amplias que las del asesor de la universidad o escuela formadora y consisten en conducir al estudiante a una actitud reflexiva para lo cual se ponen en acción argumentos científicos, psicológicos y pedagógicos para sustentar el análisis de la experiencia. Recomiendan seleccionar a un grupo de tutores motivados, reflexivos, que manifiesten una actitud de investigación respecto a la práctica.

Una propuesta diferente a las anteriores es la de Russell (2014), de la Universidad de Queen, la cual plantea la inversión de la secuencia tradicional indicando que la práctica debe priorizar a la teoría. Menciona que en los programas para la formación de docentes no se consideran las ideas previas de los estudiantes, quienes han pasado cerca de 15,000 horas en los salones de clase y han generado lo que se entiende como teorías populares de la pedagogía, mismas que obstaculizan el aprendizaje del enseñar. Explica que en las instituciones formadoras de docentes surgen con mucha frecuencia frases como “constructivismo”, “aprendizaje cooperativo en grupos pequeños”, “aprendizaje basado en problemas” y “enseñar considerando las

necesidades individuales de los estudiantes”, pero esas frases no se reflejan en la práctica, ya que en las mismas universidades no se practica la crítica de sus propias prácticas. Existe un círculo vicioso en las instituciones formadoras. Para cambiar esto se sugiere invertir la secuencia, iniciar por la práctica para, posteriormente, conocer las teorías sobre la enseñanza.

Hirmas (2014) realizó un estudio en Chile denominado “*Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores*”, Menciona la existencia de dos tendencias en los estudios e investigaciones realizadas en ese país sobre las prácticas escolares durante la formación inicial. Se trata de las propuestas que tienen una influencia conductista frente a las reflexivas. El enfoque conductista o técnico-instrumental, según lo señala, concibe a la formación inicial como una actividad genérica de transmisión de información en la cual el practicante asume un rol técnico, siendo el encargado de poner en práctica esquemas de enseñanza diseñados por expertos. La naturaleza del conocimiento es, en este caso, de carácter prescriptivo y fragmentado. No considera las situaciones contextuales en las que ocurre la enseñanza y el aprendizaje. El papel del futuro docente se concibe como un transmisor de información. En cambio, el enfoque reflexivo reconoce a las distintas dimensiones de la complejidad en los fenómenos educativos, así como la naturaleza situada del conocimiento. La práctica pedagógica se convierte en una actividad articulada a la formación inicial, los futuros profesores visualizan su rol profesional a través de la reflexión. El saber práctico se explica como una actividad constructiva en la que medía la reflexión. Muchas escuelas formadoras de docentes consideran la reflexión como un aspecto importante, pero la malla curricular se encuentra llena de información desarticulada de las prácticas, promoviendo una simple acumulación de información cayendo en el enfoque conductista.

Guerra y Montenegro (2017) publicaron en la Universidad Católica de Chile un artículo denominado “*Conocimiento pedagógico: explorando nuevas aproximaciones*”. Destacan la importancia de incorporar un análisis y autoanálisis de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje en la formación inicial de docentes, para lo cual consideraron cuatro aspectos: el rol de las creencias sobre la enseñanza, el conocimiento pedagógico del contenido, la vinculación entre teoría y práctica y el desarrollo de la práctica reflexiva. Concluyen que los estudiantes de profesorado llegan a los progra-

mas de formación con las creencias previas sobre aspectos pedagógicos, las cuales no cambian significativamente. Con frecuencia los estudiantes tienen una relación problemática con los conceptos teóricos. Creen que estos se pueden utilizar de manera directa para resolver problemas de la enseñanza sin pasar por un proceso reflexivo, por lo tanto, deducen que las teorías que estudiaron en la escuela formadora no tienen ninguna “aplicación” en las aulas. Los autores proponen como estrategia para perfeccionar la formación de docentes en Chile organizar los procesos de reflexión considerando las ideas previas de los estudiantes, la generación del conocimiento pedagógico del contenido y la relación teoría y práctica de la enseñanza.

Como se puede apreciar en las notas anteriores, los enfoques de la formación inicial de docentes a través de la articulación teoría versus práctica en las escuelas colaborativas comenzó en otros países desde la década de los sesenta. En México inició a partir del 2000. En varios países la política educativa adoptó un esquema similar en su estructura, incluso los problemas a los que se enfrentaron en las prácticas denotan mucha semejanza. Las escuelas colaborativas no se coordinaban adecuadamente con las escuelas formadoras de docentes, los supervisores y profesores colaboradores no tenían una preparación común para el desarrollo de las prácticas, no había congruencia en las acciones específicas, los docentes supervisores no contaban con el tiempo suficiente para las supervisiones, las teorías revisadas en las escuelas formadoras no empataban con los requerimientos de las prácticas, los estudiantes estaban confundidos porque las teorías, objetos de sus asignaturas, no le apoyaban para operar directamente en la enseñanza, y la teoría y la práctica parecían pertenecer a dimensiones diferentes de la profesión.

## **Formación inicial de docentes en México**

### **Planes de estudio de 1984 y 1997**

Durante mucho tiempo en México la formación de docentes de educación básica se limitaba a una preparación técnica de tres y cuatro años después de la secundaria. En 1984 se reformó el plan de estudios, elevándolo a

licenciatura con una duración de cuatro años después del bachillerato, se le denominó Plan 1984 (P84), y fue diseñado desde la perspectiva de las llamadas “ciencias de la educación”. El mapa curricular del P84 se centraba en la explicación de los procesos educativos desde disciplinas como la psicología educativa, psicología evolutiva, sociología de la educación, política educativa y filosofía de la educación, entre otras, dejando muchos vacíos en los aspectos relacionados con la enseñanza. En 1997 se reformó el plan de estudios en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales. La Secretaría de Educación Pública (SEP) había realizado una evaluación del P84 en la que participaron investigadores, equipos técnicos y docentes. Algunas de las conclusiones de esa evaluación fueron:

- El P84 sumaba muchas asignaturas por semestre
- Se daba demasiada importancia a las materias teóricas, relegando a un segundo plano el análisis de los procesos escolares
- 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
- Se daba poca importancia al conocimiento de los escenarios reales de la práctica docente (SEP, 1997a)

Los documentos publicados por la SEP señalaban que el enfoque curricular del P84 no contribuía a la enseñanza de las destrezas básicas para la docencia, ni se enfocaba a generar las características contempladas en el perfil de egreso, como la formación cultural básica, capacidad de autoaprendizaje, formación científica y comprensión de los procesos socioculturales desarrollados en la escuela y la comunidad (SEP, 1997a).

Czarny (1999) y Mercado (2000) —coincidiendo con las observaciones de la SEP— afirmaron que el P97 se enfocó en la formación de habilidades para la docencia. El P84 se orientó hacia al desarrollo de habilidades para la investigación.

Al igual que otros programas para la formación de docentes en distintos países, el P97 centró su atención en un periodo intensivo de prácticas esco-

lares de pre-servicio en los dos últimos semestres de los ocho de la carrera. Los futuros docentes se hacían responsables de las actividades de enseñanza de un grupo de educación básica.

Durante el periodo de prácticas, los normalistas eran acompañados por un docente titular o colorativo de educación básica, a quien se denominó tutor, contando con el apoyo de un asesor responsable de los seminarios de trabajo docente y análisis del trabajo docente en la escuela Normal.

Estudios de Mercado (1994a) y Czarny (2000) respecto al P84 refieren la prioridad de la línea pedagógica y la orientación hacia conocimientos teóricos dirigidos al estudio y manejo de técnicas de observación asociadas con la investigación-acción. Según Mercado, la participación de los estudiantes en las escuelas colaborativas no se hacía desde la perspectiva de un profesor sino como un investigador en formación, por lo que adquiriría pocos elementos para la docencia.

Los análisis y reflexiones citados, junto con algunas opiniones de los maestros normalistas, influyeron para que se diseñara un plan de estudios con un enfoque diferente.

## Programa de reforma

La puesta en marcha del P97 fue dirigida por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal a través de la Dirección General de Normatividad (DGEN).<sup>1</sup> Las acciones formaron parte del Programa de Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, comprendiendo cuatro líneas: Desarrollo Curricular, Apoyo y Formación Continua, Fortalecimiento Institucional y Elaboración de Normas y Orientaciones (SEP, 1997c). La primera se sustentaba en la transformación de planes y programas de estudio, la producción de materiales bibliográficos para los docentes y estudiantes y la actualización de los estudiantes formados con el P84. La segunda se enfocaba en la actualización y formación continua, es decir, la capacitación y

<sup>1</sup> 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 inicial de maestros en México. En 1997 y hasta 2006 la SEP operaba bajo una estructura orgánica diferente a la que actualmente tiene.

superación profesional de los docentes de las escuelas normales. Se proponía que los docentes formadores estudiaran especializaciones, posgrados y promovieran la investigación educativa relacionada con la formación de docentes. Para tales fines se utilizarían medios de comunicación y redes de información que comenzaron a instalarse de inmediato. La tercera marcaba una necesaria organización de los servicios en las normales y la modernización de sus recursos, el mejoramiento de la infraestructura material, dotando a las escuelas de acervos bibliográficos actualizados sobre temas educativos. Se instalaría equipo de grabación de señal EDUSAT de televisión digitalizada, se dotaría de equipo básico para las salas de consulta. La cuarta indicaba el diseño de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico, el diseño de mecanismos para la gestión en las escuelas y la evaluación de sus planes de desarrollo institucional. Se propuso la creación de normas de gestión institucional que permitieran la transparencia en el uso de recursos. Tales normas definirían con claridad las responsabilidades de cada participante en la escuela normal. Esta línea apuntaba al establecimiento de formas de organización que permitieran la participación sistemática de los académicos de las escuelas, además, contaba con recomendaciones básicas sobre el desempeño de los maestros formadores a fin de asegurar la 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.

La situación en que se encontraban las escuelas normales en México al inicio de la reforma de 1997 distaba mucho de lo que acontecía en lugares como Estados Unidos, Australia, Israel y los países de Europa. En esos, los programas para la formación inicial de docentes se encontraban integrados a las universidades donde los modelos de formación mediante el preservicio se pusieron en práctica mucho antes. Es importante mencionar que, desde 1984, cuando se elevó la formación inicial de docentes al nivel de licenciatura, la estructura organizacional de las escuelas normales debió ajustarse al modelo de las universidades mexicanas respecto al cumplimiento de las cuatro funciones sustantivas: docencia, investigación, extensión y difusión.

El P97 se diseñó desde una perspectiva que le otorgaba importancia central a las prácticas escolares del preservicio, proyectadas para su ejercicio durante el último año de la carrera, cuya puesta en práctica sufrió cambios de

acuerdo con las condiciones y la perspectiva de los docentes encargados de dirigirlas.

## Experiencia del primer semestre con el P97

Cuando se puso en práctica el P97, en la Escuela Normal de Querétaro se elaboró un programa para documentar esa experiencia, la cual forma parte de los antecedentes de este documento. El estudio se hizo bajo el enfoque etnográfico DIE, elaborando notas de campo, entrevistas, registros ampliados con el apoyo de grabaciones de audio y video. Las observaciones y entrevistas se realizaron en aulas de diferentes normales, en reuniones del personal docente, en las visitas a las escuelas primarias colaborativas y en las evaluaciones del P97. Se entrevistó a varios docentes y estudiantes participantes en esa primera experiencia. Se realizaron registros de las sesiones de algunas asignaturas de la malla curricular, y se recopilaron trabajos elaborados por los estudiantes.

Considerando los documentos de la SEP, se precisa que el P97 se constituía por una línea formativa en la cual el *practicum* cumplía un papel determinante. El *practicum* inició con el acercamiento a los escenarios de la enseñanza en las escuelas colaborativas visitadas por los futuros docentes durante los primeros semestres. En los registros destacan, aunque con ciertas peculiaridades, las bondades del P97 y los malentendidos que tuvieron los protagonistas sobre el nuevo enfoque de la formación. Esas confusiones desviaron las actividades cuando los normalistas asistieron por vez primera a las escuelas colaborativas.

El diseño del P97 consideraba de manera central el *practicum*, elemento distintivo respecto al plan anterior, dando pauta para una formación basada en la práctica profesional docente. El *practicum* está presente en casi todos los programas para la formación inicial en las diferentes universidades del mundo occidental. Fue a través de ese espacio curricular o trayecto formativo que los estudiantes realizaron una aproximación a los centros educativos y a las actividades centrales que constituyen la práctica docente. La malla curricular del P97 sumaba cinco asignaturas: bases filosóficas legales y organizativas del sistema educativo mexicano, desarrollo infantil,

escuela y contexto social, estrategias para el estudio y la comunicación, problemas y políticas de la educación básica en México.

Con la asignatura “escuela y contexto social” inició el *prácticum*. Contenía tres bloques temáticos; el primero se denominaba “La vida en la escuela y su entorno”, donde se planteaba la reflexión de la escuela primaria, centrando la mirada en el trabajo docente. Se proponía una aproximación a la complejidad de las actividades cotidianas de la vida escolar. El bloque se dinamizaba a partir de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué sucede durante un día de trabajo en la escuela primaria?, ¿quiénes son los sujetos que la constituyen?, ¿qué características presentan los contextos culturales donde esta se ubica?, ¿cuál es la influencia del ambiente social en la organización escolar?

El segundo bloque se enfocaba en visualizar las condiciones de trabajo en la escuela primaria. Se marcaba el uso del tiempo, los espacios escolares y los diferentes contextos. Se subrayaba la identificación de la diversidad cultural y social en la escuela y en el salón de clases mediante observaciones enfocadas a distinguir diferencias entre los alumnos. Los normalistas daban respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las condiciones de trabajo en la escuela primaria?, ¿cómo influyen esas condiciones en la organización del trabajo? Las respuestas se apoyaban con lecturas de temas como: el uso del tiempo en la jornada escolar y las posibilidades que ofrecían los espacios escolares para el desarrollo de las actividades, entre otros.

El tercer bloque se orientaba a temas relacionados con la participación de los padres de familia en la escuela. Se comentaba y describían las interacciones que los padres y docentes establecían. Se atendían algunas expectativas de los padres respecto al trabajo de los docentes. Se reconocía el significado de la participación de los padres en la vida escolar. El trayecto formativo inducía a los futuros docentes a una aproximación del papel que los padres de familia desempeñaban o podrían desempeñar en la educación escolar del alumnado, las formas de relación con la escuela, y las repercusiones en la calidad del trabajo dentro del salón de clase. Se resaltaba la importancia de la colaboración entre los docentes y padres de familia para el funcionamiento de la escuela y el reto que implicaba conocerlos y conseguir su colaboración. Las visitas a las escuelas de educación básica formaban la parte activa de la asignatura. Con estas se iniciaba a los futuros docentes

en el conocimiento del contexto escolar y en las actividades que se desarrollaban en los centros educativos.

En el P97 las visitas a las escuelas colaborativas cumplían un papel ligado a la línea formativa del *practicum*. Este fue el rasgo que diferenció a los laboratorios de docencia del P84 en los cuales la presencia de los normalistas en las escuelas colaborativas se limitaba a observar y registrar las actividades docentes para analizarlas e interpretarlas bajo una mirada teórica de las ciencias de la educación. La nueva perspectiva tenía una intención diferente: comprender la enseñanza en su dimensión ontológica, no como un objeto de investigación ni como una inducción al cuestionamiento de los docentes.

### **Situaciones críticas durante las prácticas**

Por medio de los registros pudimos notar la falta de información de algunos directores y docentes de las escuelas colaborativas. No sabían la orientación de las actividades y propósitos de las visitas. Hubo quienes recurrieron a las actividades que se realizaban con el P84, ubicando a los practicantes en los grupos para encargarse de la clase. Tales acontecimientos se suscitaron por la falta de comunicación con los profesores y directivos de las escuelas colaborativas. Los normalistas iban a observar, no a encargarse de las actividades de enseñanza sin una preparación previa, siendo expuestos a situaciones complicadas y estresantes, más allá de lo que estaba planificado. Hizo falta información sobre los propósitos de la observación desde la nueva perspectiva de la formación docente. Consta en los registros que algunos estudiantes de primer semestre no se informaron oportunamente sobre la ubicación de las escuelas a visitar, llegando tarde para observar las actividades iniciales de la jornada. Otros normalistas no fueron recibidos por los docentes colaborativos. No se les habían comunicado oportunamente las fechas en que se realizarían las visitas. Cada uno de esos contratiempos se originaron por la falta de precisión y comunicación entre las instancias responsables. En el P84 los normalistas asistían a las escuelas colaborativas a observar desde una perspectiva de investigación participativa, usando inadecuadamente los artefactos de la micro etnografía, principalmente en

la elaboración de notas y registros para precisar los errores de los profesores o los directivos observados.

En la asignatura “Escuela y contexto social”, la visita estaba orientada a conocer el contexto escolar y las actividades realizadas en la escuela. Esta actividad fue bien vista por los profesores titulares de los centros educativos colaborativos, pero el sentido de la observación y el registro se siguieron realizando desde la perspectiva de la investigación etnográfica. Al menos en tres de las cinco escuelas incluidas en el estudio algunos docentes lograron generar un cambio de actitud respecto a las críticas de los estudiantes de la Normal, lo cual abrió las puertas de algunas escuelas que ya no recibían a los normalistas. En un caso particular, una maestra indicó a los estudiantes no usar la palabra observación para que les permitieran el acceso a las escuelas.

Durante el primer semestre algunos docentes formadores aún seguían considerando las **visitas** ligadas a la investigación, como lo muestra el fragmento de la siguiente entrevista:

*Docente 5 — “...lo que se pide en el programa es un registro de observación etnográfica, por consiguiente esta observación tiene que ser a través de registros de horas o tiempos registrados; es decir, ir describiendo para cuando los alumnos hagan su informe puedan ir eliminando todos sus juicios subjetivos, o sea que al hacer el informe tienen que hacerlo en base a su registro descriptivo; el informe debe ser totalmente objetivo para mostrar lo observado bajo esa perspectiva, por lo que la observación tiene que ser individual” (30-10- 97).*

En la asignatura Laboratorio de docencia del P84, se destinaba mucho tiempo a la observación y al registro que se hacían al estilo de la etnografía. Ese plan de estudios orientaba la docencia a partir de la investigación anticipada. Esa orientación la continuaron los docentes que habían coordinado los laboratorios de docencia en el P84 al hacerse cargo de la materia Escuela y contexto social del P97. En ellos permaneció la idea de orientar la enseñanza partiendo de una investigación. En entrevista uno de ellos expresó “*lo que se pide es un registro de observación etnográfica*”. El objetivo y el sentido que se confirió a las observaciones radicaba en que los estudiantes normalistas deberían registrar minuciosamente cada acontecimiento u objeto ob-

servado en la clase o en la escuela. Desde esa perspectiva, la precisión de los registros era importante para hacer una interpretación adecuada de los procesos de enseñanza en las escuelas colaborativas, es decir, el docente formador aún creía que los futuros docentes se formarían como investigadores. Además, se anticipaba que los estudiantes normalistas, después de asistir a las visitas escolares, debían elaborar un informe de sus observaciones al tenor de la investigación participativa. En ese sentido, un docente entrevistado señaló que la observación se objetivaría en la descripción densa. Veamos el énfasis que el docente puso en su expresión: “...*ir describiendo para que cuando los alumnos hagan su informe puedan ir eliminando todos sus juicios subjetivos, o sea, al hacer el informe tienen que hacerlo en base a su registro descriptivo*”. En ese fragmento se nota una perspectiva de la cognición de la enseñanza enfocada en una explicación estructurada desde los parámetros de la investigación-acción, desde los cuales, según sus creencias, se debería organizar la intervención en las aulas.

Es importante tomar en cuenta la práctica desarrollada por varios años aprendiendo la elaboración estructural de los registros bajo el enfoque de la investigación participativa. Esa perspectiva aparece como una continuidad del P84. En cada detalle de las observaciones y registros, durante gran parte de su labor, los formadores sabían perfectamente que la tarea de elaborar registros demandaba mucho tiempo, como lo precisa uno de ellos en su participación. Al parecer, el docente entrevistado aún no diferenciaba los cambios en el enfoque del P84 y el P97. La orientación para las visitas a las escuelas colaborativas continuaba bajo la influencia del P84, determinando el sentido de las visitas a través de las actividades y los registros de observación.

En una de las escuelas normales la maestra responsable de la asignatura “Escuela y contexto social” expresó que se debería hacer una compilación de los documentos de la etnografía para poder realizar el informe de las visitas. Eso mostraba un contrasentido en tanto los docentes comprendían la diferencia entre los dos planes de estudio y las bondades del P97, pero en la práctica se guiaban por la intención ya negada del P84. Para ellos, al parecer, era importante que los estudiantes conocieran las técnicas y los fundamentos de la observación y elaboración de registros etnográficos. Entre los documentos recomendados por ellos, antes de asistir a las visitas, se encontraban al menos ocho documentos enfocados al diseño de instrumentos

y técnicas exclusivos para la investigación etnográfica, anexándolos a la bibliografía básica de la asignatura.

Los docentes formadores responsables de las asignaturas durante el primer semestre del P97 no adoptaron la información sobre el objetivo de las visitas. El sentido de las observaciones en las escuelas colaborativas no tenía la intención de elaborar un informe de investigación sino de conocer el contexto de la enseñanza y reflexionar sobre esta.

### **Aciertos en las actividades del primer semestre**

A diferencia de lo antes descrito respecto a las imprecisiones de las prácticas, hubo también aciertos en la asignatura “Escuela y contexto social”, en la cual los alumnos reflexionaron colectivamente sobre las experiencias de sus visitas. Abordaron los aspectos relacionados con el contexto social y cultural donde se ubicaba la escuela, proyectando los acercamientos a la vida cotidiana y, mencionando los elementos presentes en la enseñanza, señalaron que tal acercamiento no fue abrupto y estresante, aunque al inicio hubo confusiones y situaciones adversas. El acercamiento fue paulatino, los futuros docentes se fueron familiarizando poco a poco con el trabajo docente.

Al analizar la interacción entre la escuela y su entorno algunos estudiantes lograron explicar la influencia de los padres de familia en la escuela. Acerca de la relación de estos con la escuela, confirmaron la necesidad de conocer el entorno escolar y la injerencia de la población sobre la vida escolar. Durante las visitas los futuros docentes recopilaban información directa de los protagonistas de la educación básica, dándose una idea de las diferentes perspectivas de los elementos que confluyen en la enseñanza. En sus exposiciones hablaron de las relaciones sociales, la ubicación socioeconómica y las diferencias entre los pobladores, particularmente de las familias de los niños que asisten a la escuela básica. Algunos estudiantes fueron capaces de reconocer el trabajo realizado por los profesores colaborativos viendo su desenvolvimiento en la solución de problemas en situaciones complejas, generando la posibilidad de llevar a cabo una discusión más cercana a la enseñanza. En el análisis se observó la importancia del papel

de los practicantes en las acciones de los profesores colaborativos y sus consejos para su futuro trabajo, sin embargo, hubo quienes se enfocaron en destacar aspectos negativos de la institución, de los padres de familia y de los directores.

En esta etapa se apreció que el P84 no desapareció en la práctica de manera tajante. Subsistió durante algún tiempo. Generar una nueva noción de las prácticas no solo conlleva un cambio de actividades sino la comprensión del sentido o la intencionalidad del *prácticum*. En su orientación articuladora del discurso pedagógico con la práctica fue notorio. En el discurso expresado, los docentes estaban conscientes de los cambios propuestos en el P97, pero en la práctica seguían actuando desde la perspectiva del plan anterior. Al parecer los formadores pasaban por un proceso de negociación frente a la propuesta nacional derivada de una visión pragmática de la formación.

### Reflexiones de los docentes formadores

En un sentido discursivo encontramos que algunos docentes formadores titulares de la asignatura “Escuela y contexto social” consideraron su enfoque como más adecuado comparado con la asignatura de “Laboratorio de docencia” del P84. Un profesor entrevistado, identificado como docente 1, señaló que esta tenía un enfoque contrario al P84. En los laboratorios de docencia la teoría era el punto de partida para organizar la práctica, en cambio, en el P97 el sentido era inverso. Además, la forma en la que se orientaba la observación tenía un sentido distinto:

Docente 1: “(...) en esta asignatura los alumnos van a observar para ver lo que acontece en un día de clases y, al dialogar con los profesores se pudieron explicar muchas cosas que suceden. De esta manera, no hicieron enjuiciamientos de los profesores porque saben lo que sucede al ver que los profesores están platicando con un padre de familia o con otro profesor. Se pudieron explicar que los profesores estaban atendiendo una serie de situaciones que se les presentan en un día de trabajo” (9-II-97).

El docente entrevistado consideró la ausencia de críticas hacia los profesores y directores que solían hacerse desde la perspectiva marcada por el P84 en los laboratorios de docencia. Percibe un cambio de actitud de los estudiantes normalistas hacia los docentes y directivos, pues en el Plan del 84 se trataba de observar las clases y las actividades escolares con la finalidad de encontrar errores y actitudes inadecuadas en el proceso de enseñanza; por ejemplo si un profesor era observado realizando actividades cotidianas como platicar con el profesor del grupo contiguo, dirigirse a la dirección de la escuela o platicar con un padre de familia, se interpretaba como el incumplimiento de su función de enseñanza, mientras que con el P97 esos acontecimientos se entienden como parte de la labor docente (9-II-98).

## Observaciones del apartado

En esta parte pudimos dimensionar que durante el inicio del primer semestre del P97 algunos docentes formadores siguieron actuando bajo ciertas influencias del P84. Anteponiendo sus intereses laborales se resistieron a la desaparición de algunas asignaturas, principalmente las relacionadas con el área artística. Percibimos que la presencia del *practicum* pasó desapercibida por los docentes, continuando su desempeño docente bajo la influencia del P84.

Es importante subrayar que este apartado se centra en la ubicación histórica del estudio, considerándolo como un antecedente o punto de partida para acceder a la comprensión centrada en el significado de las vivencias de los futuros profesores durante las prácticas del preservicio docente. En ese trayecto comprendimos que los docentes formadores desplegaron en su discurso dos sentidos de significado: uno expresa la negativa sobre la nueva malla curricular en tanto se percibieron en una situación de pérdida del trabajo de sus compañeros; el otro giraba en torno a la idea de que el P97 invalidaba la teoría en la formación de docentes. El centro de la formación inicial se ubicaría en el pragmatismo favoreciendo laboralmente a los profesores con formación normalista. Esos razonamientos nos dieron elementos para explicar ciertas contradicciones en el discurso de los docentes que señalaban al nuevo plan como una propuesta más adecuada para la formación, pero en la práctica operaban bajo los lineamientos del P84.

Subrayamos todo discurso pedagógico proveniente de las llamadas “ciencias de la educación”, las disciplinas o las ciencias naturales, el cual era denominado como teoría por los docentes de origen universitario como los normalistas. Fue muy notoria la idea de que en la enseñanza se debería considerar a la “teoría” como soporte para la planificación de las actividades. En el caso contrario, se consideraba que la enseñanza debe ser determinada a partir de las necesidades de la práctica.



### 3. El sentido significativo de las prácticas: cuatro casos en situación

*En la participación periférica comprometida los futuros docentes se relacionaron con la comunidad de práctica docente, la cultura escolar y la gramática de los centros educativos, generando la construcción inicial del repertorio docente.*

En este bloque se presentan las experiencias de significado de los futuros profesores en su participación periférica comprometida durante el preservicio docente. Se precisa la manera en la cual comprendimos los acontecimientos registrados haciendo referencia específica al tiempo en el que se llevó a cabo la investigación. Presentamos, a manera de ejemplo, algunas unidades de significado que orientaron nuestra comprensión tanto de los acontecimientos como de las ideas expresadas por los protagonistas.

#### **Patrón de relación contextual**

Ubicamos las actividades del preservicio en un patrón de relación contextual constituido por la comunidad de práctica docente, la cultura escolar y la gramática de los centros educativos. La comunidad de práctica docente contempla elementos y actividades entretejidos en el ejercicio de la profesión, considerando la enseñanza como una actividad distribuida entre los participantes con diferentes niveles de compromiso. La cultura escolar está constituida por costumbres, tradiciones y prácticas de enseñanza que subsisten en las escuelas. La gramática escolar se refiere a la dinámica particular de los centros educativos durante la enseñanza. Las acciones y reflexiones de los futuros docentes, objeto de la comprensión, se ubicaron en el centro de esas tres dimensiones, generando una visión amplia. Desde este modelo se percibe un punto de relación tridimensional, proyectando la articulación

de los normalistas con las actividades cotidianas del ejercicio docente en medio de esa triple topografía. Ubicamos a los futuros docentes afrontando las situaciones de enseñanza recurriendo a sus creencias e ideas previas. En ellas está presente el resultado de la negociación personal de cada aprendiz frente al medio social y cultural de las escuelas colaborativas. Sus ideas fueron punto de apoyo para organizar las actividades de enseñanza.

En la dinámica que observamos durante las prácticas los futuros docentes comenzaron sus actividades sin conocer la gramática del grupo, las particularidades de cada niño y niña, los estilos de trabajo, los acuerdos del grupo con el profesor titular, el estilo del profesor colaborativo, los avances logrados en la clase, ni la participación de los cuidadores de los niños. Los futuros docentes comenzaron su trabajo de enseñanza en una situación desconocida. Como consecuencia de ese desconocimiento —desde nuestra interpretación personal—, los futuros docentes entraron en desconcierto, provocándoles altos niveles de estrés y generando una reacción reguladora denominada homeostasis<sup>1</sup>, que implica actividades enfocadas en obtener resultados positivos durante la enseñanza. Ese momento dio origen a un nuevo sentido de la planificación abriendo un nuevo círculo dopaminérgico orientado a la generación de alternativas para las nuevas acciones. A su vez, surgían nuevos elementos estresantes que generaban conocimientos específicos sobre el trabajo docente y ayudaban a construir estrategias propias para solucionar los problemas en la práctica. Esas experiencias les indujeron a la reflexión poniendo en duda sus creencias previas y generando otras. Así, estas pasaron a formar parte de la memoria activa, contribuyendo a la generación de una manera propia y compartida de la conciencia profesional docente.

## Comunidad de práctica docente

Los elementos de la comunidad de práctica docente son: los docentes en servicio —participantes legítimos— integrados en los centros educativos pertenecientes a supervisiones o zonas escolares, jefaturas de sector y direc-

<sup>1</sup> De acuerdo con los estudios de Sapolsky (2008) y Damasio (2018) y (2019).

ciones estatales, los equipos técnicos, equipos de enlace administrativo y de trabajo, investigadores y equipos de planificación nacional, equipos de elaboración de planes de estudio, equipos para la elaboración de estrategias y recomendaciones didácticas e instrumentos para el trabajo docente, comisiones para la elaboración de libros de texto específicos, entre otros participantes periféricos distantes. En la comunidad de práctica docente coexisten repertorios para el desarrollo de la docencia donde circulan saberes docentes entre los miembros de la comunidad. Incluso se participa en foros nacionales e internacionales para la implementación de nuevas metodologías de la enseñanza. Se organizan congresos estatales, nacionales e internacionales para acordar los cambios en los enfoques o planes de estudio, lo cual es una parte importante de las actividades de la comunidad de práctica docente. De ellas deriva la coparticipación de experiencias y el enriquecimiento del repertorio docente. La comunidad de práctica docente se constituye por participantes periféricos legítimos (los docentes oficiales), participantes periféricos centrales (docentes expertos), participantes periféricos distantes (equipos colaborativos del proceso de enseñanza), y participantes periféricos comprometidos (practicantes en preservicio).

## **Cultura escolar**

Geertz (1973) hace una delimitación de la cultura de la cual deriva el concepto de cultura escolar abordado por Hargreaves, 1993; Cole, 1996 y Viñao, 1997). Ellos pusieron de relieve que las culturas escolares están constituidas por valores, creencias, tradiciones, hábitos y prácticas específicas sobre el uso de las herramientas y artefactos para resolver problemas de la enseñanza, entre los cuales se encuentran las guías, las formas colectivas de interpretación de programas, las estrategias colectivas de enseñanza y muchas otras más. Cada escuela desarrolla una dinámica social constituida en normas, tradiciones, historias colectivas de quienes han participado en estas. Las culturas están determinadas, relativamente, por un contexto institucional externo. En estas existen formas particulares de resolver los problemas de enseñanza construidas a partir de los estilos propios del ejercicio profesional docente. Existen formas específicas de comunicación

entre sus miembros y ciertos subsistemas de significación propios de la comunidad o cultura escolar. Toda cultura organizativa es producto de patrones de conducta consolidados culturalmente a través de un largo proceso de socialización de los nuevos miembros. A la cultura escolar pertenecen las tradiciones, costumbres, normas, historias colectivas y personales que dan sentido a lo ahí realizado, a la interpretación de normas y generación de creencias de los protagonistas de la enseñanza: docentes, directivos, alumnos y padres de familia.

### **Gramática escolar**

La gramática escolar consiste en la forma particular de organizar y realizar las actividades de enseñanza en un centro educativo de acuerdo con su situación e historia colectiva dentro del entramado de la cultura escolar: los horarios, la distribución de tareas del personal docente, la determinación de los contenidos de acuerdo a las propuestas y los avances específicos de los grupos, la distribución de tiempos y calendarios de acuerdo con las costumbres de la comunidad, las guardias, festivales, reuniones y la participación colaborativa de los padres de familia, entrada y salida de los educandos, premios y amonestaciones a los niños de acuerdo a su aprovechamiento, organización de actividades extramuros, competencias internas de zona escolar, acuerdos para el vestuario cotidiano, honores a la bandera, elaboración de bitácoras por grupo, control de aseo personal, entre otras actividades propias del centro educativo.

### **Ubicación de entrada**

Como resultado del estudio logramos comprender que en la participación periférica comprometida los futuros docentes se relacionaron con la cultura escolar de los centros educativos colaborativos. En esa dimensión convergieron los saberes docentes con el uso de herramientas, artefactos, procedimientos para la enseñanza, programas y normas, entre otros elementos integrantes que forman la comunidad de práctica docente. Frente a

esos elementos, hasta cierto punto desconocidos, los futuros docentes experimentaron situaciones de desconcierto que les provocó estrés. A esa primera situación de desconcierto le llamamos impacto de entrada o desconcierto de entrada.

El impacto de entrada de los primeros desconciertos se caracterizó por una situación complicada. Los practicantes tenían muchas dudas en su participación inicial para el desarrollo de las actividades de enseñanza. La información contenida en los diferentes registros se analizó cuidadosamente, obteniendo las unidades de significado que nos guiaron para comprender el sentido de las acciones y reflexiones realizadas por los practicantes durante el preservicio docente.

De acuerdo con la documentación existente en nuestros registros las actividades del P97 durante el último año de la carrera se desarrollaron en situaciones de trabajo cotidiano en las escuelas primarias colaborativas, al que denominamos *participación periférica comprometida*. Se trató de una aproximación a la comunidad de práctica docente de una manera aún no integrada a la comunidad, pero con una responsabilidad más allá de la observación y la ayudantía.

Para contextualizar los acontecimientos referimos que el Plan de estudios de 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria adoptó como componente central el *prácticum*, periodo de prácticas escolares durante el último año de los cuatro que dura la carrera (SEP, 1997a). El P97 fue producto del programa para la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales.<sup>2</sup> Se diseñó siguiendo una línea curricular centrada en la práctica reflexiva.

El Seminario Análisis del Trabajo Docente fue el espacio destinado a la reflexión, coordinado por los docentes, llamados también asesores, responsables de conducir los espacios curriculares del séptimo y octavo semestres. Durante el seminario los futuros docentes trabajaron reflexionando sobre las experiencias vividas en las prácticas. Cada estudiante y su asesor

<sup>2</sup> El Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales se constituyó por 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, y a la actualización de los estudiantes que se formaron con el plan de estudios de 1984.

generaron formas de reflexión diferentes. Los futuros profesores asistieron a las escuelas colaborativas por dos semanas antes de concluir el ciclo escolar, aunque la propuesta de la SEP marcaba la asistencia a las escuelas hasta el inicio del siguiente ciclo escolar. En esta escuela adelantaron la visita de los practicantes para la elaboración de un proyecto comunitario paralelo a las prácticas. Durante dos semanas observarían las actividades escolares y la comunidad donde se ubicaba la escuela colaborativa. Después del receso anual, de acuerdo con el calendario de la SEP, los estudiantes normalistas asistieron a los Talleres Generales de Actualización Docente (TGA), a los que asistían todos los profesores antes de iniciar el nuevo ciclo escolar. En la segunda semana, los practicantes se incorporaron a las escuelas colaborativas donde participaron en los preparativos para iniciar el nuevo ciclo escolar. Después asistieron durante cuatro semanas a la Normal.

El Plan de estudios puntualizaba que el seminario de trabajo docente estaba destinado a la planificación de las actividades de intervención en el aula, a la realización de actividades de enseñanza en las escuelas primarias o colaborativas con el apoyo de un tutor. En el seminario de análisis del trabajo docente los estudiantes, apoyados por su asesor, analizaban las situaciones que habían experimentado durante las prácticas escolares en las escuelas colaborativas. Revisaban sus registros, las notas de clase y el diario de trabajo, de los cuales seleccionarían aspectos importantes para la reflexión sistemática.

Como consecuencia de todas las situaciones iniciales, los futuros docentes entraron en desconcierto durante las primeras semanas de trabajo docente, provocándoles estrés. El desconcierto fue por diferentes causas, tales como la interpretación que hicieron de los acontecimientos en la clase. En esas interpretaciones o percepciones sobre sus actividades consideraron no haber logrado controlar el grupo, es decir, percibieron la falta de orden y organización en la clase. En algunos casos interpretaron que los alumnos aprendían muy lentamente. Como respuesta a su percepción concluyeron que les faltaban conocimientos o destreza para impartir las clases, controlar al grupo, planificar y generar acciones para impartir las clases. En su búsqueda encontraron que las recomendaciones de sus mentores y los textos estudiados en la normal no les ayudaban en sus tareas. Dedujeron que las teorías vistas en la normal no les eran útiles en el mundo de la práctica, pues este seguía una

lógica diferente. Esa dicotomía también les provocó estrés y desconcierto. En ese transcurso se fueron aproximando al conocimiento de la cultura escolar, a la gramática de la escuela y al grupo en el que participaban.

Es importante mencionar que los docentes colaborativos (tutores) carecían de información precisa sobre cómo debían participar los practicantes en las diferentes actividades escolares. Al tratarse de la primera generación, aún no había mucha información al respecto. De acuerdo con los registros algunos tutores o profesores colaborativos se guiaron por sus experiencias personales anteriores. Durante los primeros días dejaron a los futuros docentes a cargo de los grupos, les indicaron llevar material especial para apoyarse durante las clases. Otros optaron por distribuir el tiempo de la jornada escolar con los practicantes. Hubo quienes les asignaron actividades específicas para guiar el trabajo. Otros decidieron dividir la jornada semanal, unos días los trabajaba el practicante y otros el profesor colaborativo. Hubo quienes se turnaron por semanas completas. En resumen, cada tutor se puso de acuerdo con el practicante para organizar las tareas de enseñanza.

## **Desconciertos en las prácticas: Reflexiones de Aracely**

Aracely nos permitió trasladarnos, no sólo a los escenarios físicos donde se realizaron las prácticas, sino también a sus ideas previas con las que comenzó su intervención en la enseñanza durante el preservicio. Para revelar el sentido de las acciones y sus creencias consideramos las observaciones de las clases, las notas de campo, la presentación de avances del documento para la titulación, la exposición durante la semana cultural y el ensayo para la titulación.

En el análisis encontramos cambios muy radicales en las creencias previas sobre la enseñanza. Tales cambios se generaron a medida que aumentó la intensidad de la participación y responsabilidad de las practicantes respecto al aprendizaje de los niños en la clase. Aracely atravesó al menos tres escenarios durante su preservicio: en el primero jugó el papel de observadora; en el segundo comenzó las actividades de enseñanza con el grupo de primaria; en el tercero emprendió un proceso de negociación de significado con los niños. Cimentó las acciones sobre su responsabilidad y cambió la

forma de actuar dinamizando al grupo. Finalmente, realizó una reflexión crítica sobre sus primeras intervenciones en la enseñanza. En cada uno de los escenarios encontramos que a medida que aumentaba su involucramiento, aumentaba su responsabilidad y su estrés, provocando la necesidad de una respuesta que lo equilibrara. Su percepción del entorno se hizo más fina, sus argumentos sobre la explicación de los acontecimientos fueron cambiando radicalmente.

### **Acercamiento a la escuela colaborativa**

El primer escenario se desarrolló al finalizar el ciclo escolar (1999-2000) previo a las prácticas, Aracely observó las actividades de fin curso en la escuela primaria colaborativa.<sup>3</sup> El segundo momento tuvo lugar durante los preparativos del nuevo ciclo escolar (2000-2001), donde asistió a los talleres generales de actualización realizados al inicio del ciclo, a los cuales asistían los docentes, directores, supervisores y jefes de sector de las escuelas de educación básica en sus respectivas zonas escolares. En los talleres presencié la elaboración del proyecto de la zona escolar y el proyecto de la escuela o centro de trabajo.

Como sucedió con todos los estudiantes del séptimo semestre, Aracely asistió por un periodo de dos semanas a la escuela colaborativa, justo cuando terminaba el ciclo escolar. En ese momento aún no se le había asignado un grupo ni un tutor en la escuela. Sería en el siguiente ciclo escolar cuando estaría con un grupo, apoyada por un profesor colaborativo. El objetivo de esa estancia consistía en conocer la escuela y su contexto para elaborar, durante el receso anual, un proyecto comunitario que realizaría simultáneamente a las prácticas para cumplir con el servicio social.

Al inicio Aracely observó las actividades del cierre de ciclo anual en la escuela primaria. Durante ese tiempo la participación de los maestros, alum-

<sup>3</sup> El periodo señalado no fue parte del Plan de estudios de 1997 los directivos apoyados en la propuesta de los docentes de la normal adelantaron la visita de quienes serían practicantes en el siguiente semestre con la finalidad de elaborar un proyecto para cumplir con el servicio social. Este particular se encuentra documentado en el artículo "*Procesos de negociación de significado en una escuela normal mexicana*" (Estrada y Mercado, 2008).

nos y padres de familia le parecieron muy bien coordinadas, le dejaron buena impresión. La escuela tenía un aspecto atractivo, el ambiente escolar era agradable, el personal docente muy dinámico. Mencionó lo anterior en el foro de intercambio de experiencias, cuando hizo su primera presentación sobre los avances del documento para la titulación.

*Aracely: “Conocí la escuela a finales del ciclo. En realidad no vi mucho porque los maestros estaban entregando calificaciones, los profesores estaban preparando todo para el evento final del año (...), 12 grupos concluían una etapa más de su formación, dos grupos de 6° grado egresarían, todo ocurría 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” (V17).*

En el segundo momento, cuando Aracely asistió a los talleres generales de actualización, dos semanas antes del comienzo del ciclo escolar, los directivos de cada zona escolar —llamados también supervisores de zona— se reunieron con sus respectivos docentes para elaborar el proyecto de trabajo anual como parte de la dinámica que duró una semana. Los docentes se agruparon por grado escolar para organizar la agenda anual, el calendario de actividades y la secuencia de los contenidos del programa del grado correspondiente.

*Aracely: “En esa semana, como parte de las actividades de los talleres, los maestros de segundo grado de primaria dividieron el libro de texto en cinco bloques, después pegaron los contenidos de los avances programáticos en las páginas correspondientes, intercambiaron las fichas de trabajo y (...) seleccionaron las actividades que consideraron adecuadas, en reunión general elaboraron el calendario de actividades del ciclo escolar para todos los planteles de la zona escolar” (V17).*

A partir del viernes los docentes de la zona dejaron de trabajar juntos. Las actividades se desarrollaron en cada escuela primaria. El trabajo por zona estaba planeado para realizarse los primeros cuatro días de la semana. De acuerdo con la exposición de Aracely, en las actividades de la jornada final los docentes se enfocaron a la construcción del proyecto de la escuela, sin

embargo, la jornada no rindió muchos frutos. La dinámica de trabajo se vio interrumpida por una discusión entre los profesores de la escuela, cada cual quería imponer su punto de vista.

*Aracely: “La calendarización tiene diferentes finalidades, que no se pierdan de vista los contenidos del programa y hacerles un seguimiento (...), así los profesores que imparten clases en los siguientes grados pueden saber exactamente lo que vieron en el ciclo anterior y tomarlo como punto de partida para el siguiente ciclo escolar, aunque tengo la sospecha que esta forma de planear haga que los maestros caigan nuevamente en una mecanización. Hubo profesores que pidieron el libro a otro compañero para ver dónde correspondían los contenidos, muchas veces ni siquiera los leyeron; otros se quejaron de que era mucho trabajo y sería mejor si la SEP les entregara todo el material organizado” (V17).*

Aracely presenció las actividades de planeación colectiva entre los docentes de la zona escolar, en particular los organizados en equipos de profesores responsables de los grupos de segundo grado en cada escuela.

Sobre las actividades realizadas por los maestros la futura docente consideró las ventajas de la planificación colectiva. Presenció la organización de las actividades, la elaboración de las agendas de trabajo del sector, de la zona escolar y de la escuela. Es decir, participó en ciertos procesos vinculados a la cultura de las escuelas primarias, específicamente a la organización formal coordinada por los supervisores y los directores. En ese pasaje podemos marcar la existencia de ciertas ideas previas respecto a los profesores de la escuela. Primero le quedó claro que los profesores hacen una recapitulación de los contenidos, de las actividades trabajadas durante el ciclo anterior, permitiendo ubicar el avance o el estado académico de cada grupo y cada alumno. La forma de planear que observó podría conducir a la mecanización. Se refirió a la forma de planeación colectiva, precisó que algunos profesores no estaban participando de manera comprometida. Muchos no estaban centrados en el sentido de los cambios. Al final preguntaban a su compañero cómo había quedado la organización de los contenidos.

*Aracely: “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 para hacerlo coincidir con el calendario civil tiene ese sentido” (V17).*

*Aracely: “El viernes nos dedicamos a la elaboración del proyecto escolar, el día no nos rindió (...), cuando el director pedía la participación de los profesores para tomar una decisión y hacer una propuesta nadie se ponía de acuerdo ni aceptaba la propuesta de los demás” (V17).*

Para la elaboración del proyecto escolar, según señaló, se tomaron en cuenta los problemas detectados por los docentes en el ciclo escolar anterior. De acuerdo con sus análisis los temas que debían reforzar durante el siguiente ciclo eran: comprensión lectora, expresión escrita y razonamiento matemático.

Primeramente, se hace presente la aproximación de Aracely a las tareas de inicio de ciclo escolar. La reunión de planificación se desarrolló dentro de una estructura que permitía anticipar las actividades del programa considerando la evaluación del ciclo escolar anterior. Se entiende que los talleres se realizaban bajo la estructura operativa del sistema educativo en México, constituido por sectores, zonas o supervisiones y escuelas o centros educativos. Esta es una primera aproximación de Aracely a los elementos de la comunidad de práctica y la vida cotidiana de la docencia. En su experiencia, Aracely destaca la participación de los docentes, no obstante, se sobreentendía que detrás de esos eventos había, además de autoridades educativas, un equipo técnico que elaboraba o selecciona los materiales y la dinámica de las actividades. Le pareció que la dinámica era muy importante porque los docentes analizaron los puntos débiles en los aprendizajes de los niños. Esa información era básica para iniciar el siguiente ciclo escolar. También dedujo que bajo esa dinámica los docentes podrían caer en mecanizaciones. Aquí emergió una idea que al parecer Aracely tenía anticipadamente sobre los profesores colaborativos. Se trataba de una idea que implicaba el trabajo de los docentes de educación básica, afirmando que estos trabajaban de manera mecánica, sin elaborar personalmente cada punto del programa, sin apelar a la reflexión. Esa idea podría tener origen en las reflexiones generadas durante su estancia en la Normal, considerando además que su conocimiento sobre el entorno donde se encontraba era muy elemental. No tenía un acercamiento a los elementos constitutivos de la cultura y la gramática escolar del centro educativo.

Durante ese primer escenario desarrolló un proceso de reflexión. Analizó y valoró las actividades del fin del ciclo escolar en el plantel. Lo mismo hizo desde su perspectiva con las reuniones de planificación de la zona escolar y la escuela. Las reflexiones de la futura docente se caracterizaron por una visión valorativa, así como por las expectativas que tenía sobre sus futuras prácticas escolares. En sus reflexiones señaló que el trabajo desarrollado por los profesores y el director se vinculaba con las situaciones del ciclo pasado, con las experiencias de los profesores en el contexto de la escuela, con la historia que ellos han vivido en el centro educativo desde la cual habían aprendido a construir esquemas de trabajo. Aracely valoró en sus reflexiones el esfuerzo de los docentes, así como las producciones históricas con las cuales mejoraban la enseñanza. Los esquemas a los que hizo referencia se presentaron —según explicó— en la reorganización que los profesores hicieron sobre los contenidos del programa, haciéndolos coincidir con ciertos acontecimientos del calendario civil.

Desde los primeros días Aracely entró en contacto con las costumbres, las normas, las tradiciones constitutivas de la gramática escolar que forma parte de la cultura escolar, aun sin tener un conocimiento conceptual sobre ello. Durante toda su estancia en la escuela colaborativa reorganizó gradualmente sus ideas, influenciada por los acontecimientos vividos.

En ese escenario nos enfocamos en las reflexiones de Aracely, destacando su reconocimiento sobre la experiencia de los docentes, la planificación colectiva, así como la organización de los contenidos del programa oficial. Para ella —según sus propias palabras— eso fue algo completamente novedoso.

En la escuela colaborativa había una dinámica que tenía sus referencias en experiencias anteriores que servían de base a los docentes y el director para la organización de cada ciclo escolar en la planificación y en el desarrollo de acciones en la enseñanza, a lo que en nuestro patrón conceptual se le denomina gramática escolar.

Las reflexiones de Aracely sobre su experiencia durante las prácticas subrayan la producción de un conocimiento basado en la necesidad de nivelar el estrés provocado por los desconciertos, adoptando ciertas acciones cotidianas que se realizan en las escuelas, así como la puesta en acción de su actividad creadora en situaciones complicadas en un proceso lleno de acci-

denes. Aracely concluyó su experiencia de manera satisfactoria, haciéndose consciente de la complejidad de la enseñanza.

### Trabajo inicial con el grupo de primaria

Después de los talleres de planeación Aracely estuvo apoyando durante una semana a la maestra tutora en acciones iniciales del ciclo escolar, incluyendo la inscripción del alumnado y entrevistas a padres de familia. Después volvió a la Normal por cuatro semanas para recibir orientación sobre las actividades de las prácticas y la elaboración del documento de titulación. A continuación, se reintegró a la primaria por ocho semanas, haciéndose cargo de las actividades de enseñanza con el grupo de segundo grado.

Según su relato, durante las primeras actividades inició con mucho ímpetu ejecutando las acciones que consideraba más adecuadas para los niños, pero su optimismo duró poco tiempo, ya que esas primeras semanas de trabajo con el grupo fueron agotadoras. Aunque ya había asistido en otras ocasiones a las prácticas semestrales esta vez le pareció diferente. Tenía en mente que ella sería la responsable del aprendizaje de los niños. Eso le causó angustia manifestando que la maestra del grupo intervenía en pocas ocasiones para llamar la atención de los alumnos cuando había mucho desorden. De acuerdo con su narración, mientras ella efectuaba las actividades con los niños la maestra leía o atendía asuntos personales o sin relación con la enseñanza.

Aracely: *“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, me sentía bastante frustrada porque los alumnos realizaban las actividades demasiado lento, muchos ni siquiera las hacían”*.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> (Doc. t, 13) Documento de titulación de la estudiante (junio de 2001, p 13). Los nombres reales de los docentes y estudiantes del estudio fueron sustituidos para proteger su identidad.

Conforme a su experiencia, para que los niños participaran durante la clase organizó al grupo en equipos. Tomó en cuenta el tiempo preciso para cada actividad. Motivó de diferentes maneras a los estudiantes, aun así, no realizaban las tareas en la clase, por sencillas que fueran. No dibujaban cuando se les pedía, tardaban demasiado tiempo en acciones como recortar, pegar, acomodar o realizar algún ejercicio.

*Aracely: “Viendo las características de los niños, de las familias y las de la misma maestra titular, sobre todo el poco interés de los niños para el trabajo, decidí que debía buscar una forma atractiva para cautivarlos. Utilicé diversas técnicas didácticas de enseñanza para mantener su atención. Limité el tiempo de trabajo de acuerdo con sus capacidades y usé algunas técnicas de motivación”<sup>5</sup>*

Tras esas actividades e intentos fallidos durante tres semanas de trabajo con el grupo, Aracely comenzó a buscar los elementos causales por los cuales los niños no realizaban las tareas encomendadas durante la clase. Además, cuando lograban realizarlas tardaban demasiado tiempo. Mucho más del que ella había considerado en la planificación. En sus respuestas anotó que los niños no tenían iniciativa para ejecutar las tareas. Señaló que eso tenía que ver con las expectativas de los padres de familia respecto a sus hijos, así como falta de iniciativa para apoyarlos en las actividades escolares.

*Aracely: “(...) 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 revisan tareas, no les compran el material necesario para trabajar, no cooperan con un mapita (...) los niños están mal alimentados y van sucios a la escuela. Esas son cuestiones que tienen que ver con las obligaciones de la familia” (A24).*

En su angustia por resolver los problemas identificados en el aula Aracely convocó a una reunión de padres de familia, pero las pocas señoras que asistieron no fueron sensibles a los problemas planteados. Ellas expresaron

<sup>5</sup> (Doc. t, 51) *Idem*.

que sus hijos no tenían remedio, que no había mucho por hacer para que aprendieran en la escuela.

Aracely no tenía confianza para pedir el apoyo a la maestra tutora. Por el contrario —como mencionó en una exposición—, la maestra tutora la dejaba sola durante gran parte de la jornada, incluso en ocasiones le hacía señalamientos que la confundían.

*Aracely: “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 me deje trabajar a gusto (...), voy muy apurada empujando a los niños para avanzar y me dice: “¿sabes qué? 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, luego la maestra me dice: “ya estamos retrasados en los temas que deberíamos ver”. Es una contradicción con mi maestra tutora. No entiendo. De repente me dice una cosa y después lo contrario” (A24).*

En esos fragmentos presentes en el documento de titulación y en una entrevista Aracely estaba buscando una explicación a todos esos intentos fallidos por organizar la clase para poderse explicar por qué sus actividades con los niños no daban el resultado que esperaba y por qué su percepción del avance de los niños era diferente al de la profesora colaborativa. En su angustia porque el grupo no cumplía con sus expectativas atribuyó a los niños la falta de interés. También explicó que los docentes de la escuela no se comprometían, además los padres de familia no participaban ni mostraban interés porque sus hijos aprendieran.

Al analizar el cambio de opinión de Aracely respecto a las dos primeras semanas en la escuela pudimos comprender que ese cambio estuvo mediado por el grado de responsabilidad adquirido frente al grupo, Aracely percibió que todo funcionaba mal, por tal motivo no lograba que la clase ocurriera como lo había planeado. Tal interpretación de la escuela se debía a que la percepción de sus resultados en el aula no le satisfacían, provocándole estrés y desconcierto. La reflexión inmediata que aparece respecto a los motivos por lo que la clase no funcionaba era generada por el estrés. Cuando Aracely se hizo cargo de la clase elaboró su planificación de acuerdo con su propio

criterio. No acudió a la profesora colaborativa, lo que es válido si no hay todavía un acercamiento entre ambas. En su planificación recurrió a sus ideas previas, pero al llevar a la práctica las actividades no ocurrieran como lo esperaba. Al parecer las cosas no funcionaron como estaban planificadas.

Es evidente que sin conocer un punto de partida sobre los niños, sobre lo que ellos eran capaces de hacer, sobre su forma de trabajar y relacionarse entre ellos, sin saber las características del aula en la realidad, fue difícil empatar los acontecimientos con los propósitos; principalmente porque en una entrada abrupta a un mundo social desconocido, en el cual ya existía un sentido mediado por los docentes, los niños y la gramática escolar, ese mundo no empataba con el mundo imaginario de Aracely. Cuando asignó las primeras tareas los niños no las realizaron de la manera ni en el tiempo por ella esperado. Durante su primer encuentro con la realidad, esos sucesos la angustiaron, considerando la presencia de un problema difícil de solucionar. Esa situación la impulsó a buscar alternativas para la clase, pero al no lograr el resultado deseado, la tensión aumentó subiendo el nivel de estrés, obligándose a buscar explicaciones sobre los sucesos. Llegó a concluir que la causa de su “fracaso” en la clase se debía a la poca disposición de los niños para trabajar. También por la irresponsabilidad de los padres de familia al no apoyar a sus hijos en las tareas, por no contar con el material necesario, porque los niños no estaban bien alimentados, porque los profesores no cumplían adecuadamente con sus funciones. Tal argumentación era para sí misma. No sólo era una racionalización de los acontecimientos o una justificación de lo que consideró un fracaso, como lo llamó. Fue una salida necesaria para aliviar su estrés. Esa manera de actuar es completamente natural para lograr el equilibrio emocional, característica natural de los humanos según lo señala la neurociencia cognitiva. Cuando Aracely comenzó a trabajar con el grupo no obtuvo los resultados deseados. Entonces probó diferentes estrategias e hizo un gran esfuerzo por resolver las situaciones complicadas. Esos acontecimientos también se explican como una respuesta al estrés.

En otro momento Aracely intervino durante una reunión técnica de la escuela invitando a los docentes a poner atención en los problemas de puntualidad de los alumnos. Sugirió la colaboración de los padres de familia a fin de poner en orden a los alumnos. De acuerdo con su relato no fue escu-

chada, por el contrario los profesores consideraron que como practicante no debía hacer propuestas para cambiar el trabajo en la escuela, por lo que desde ese momento no le permitieron asistir a las siguientes reuniones técnicas que se realizaban el último viernes de cada mes. En ellas los directores comunicaban las disposiciones de la SEP, establecían acuerdos de trabajo, organizaban las comisiones y se elegía a los responsables de las diferentes actividades inherentes al trabajo docente.

La segunda impresión que tuvo Aracely sobre las actividades en la escuela fue descrita como “un caos”. Esto lo expuso durante una sesión de seminario de análisis del trabajo docente y en el foro de intercambio de experiencias. La estudiante comentó que la organización escolar era improcedente, el director no desempeñaba adecuadamente su papel, los padres de familia no cumplían con sus obligaciones, no colaboraban con la escuela, los docentes adoptaban una actitud de indiferencia respecto a las normas establecidas en el centro educativo, no se cumplían ni por los estudiantes ni por los maestros; debido a ello, el aprovechamiento académico no era el deseado.

*Aracely: “(...) 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” (A24).*

El cambio de opinión de Aracely sobre la organización de la escuela y la participación de los docentes ocurrió al iniciar las actividades de enseñanza con el grupo de segundo grado. Al asumir la responsabilidad de algunas actividades de enseñanza con los niños emprendió la búsqueda de una explicación de lo que estaba sucediendo. Cabe recordar que durante varias semanas previas al periodo de prácticas Aracely sólo observó y tomó notas de algunos aspectos en la escuela, sobre la organización de los proyectos del sector y de la zona escolar/ Posteriormente, al iniciar las actividades con los niños comenzó a enfrentar las situaciones inherentes a la enseñanza. A partir de esos primeros encuentros su percepción comenzó a cambiar. De alguna manera entró en una dimensión nueva, desde la cual la organización escolar, las acciones de los docentes, alumnos y la participación de los padres de familia fueron concebidas de manera diferente a como la había percibido durante su etapa inicial de observación.

Las primeras preocupaciones de Aracely fueron provocadas por la carga de trabajo, por la responsabilidad que se le confirió al tomar el grupo, sumando a esto la indiferencia de la maestra tutora respecto a la planificación de sus actividades, así como a la confrontación de sus creencias previas con la realidad. La comparación entre los resultados marcados en el programa oficial con los obtenidos por Aracely cuando evaluó a los niños del grupo la llevó a concluir que iban muy atrasados en sus aprendizajes, sus iniciativas, esfuerzos y trabajo los consideró un fracaso.

Como resultado del supuesto fracaso su imagen como docente estaba en riesgo. Desde su perspectiva el proceso de enseñanza se desarrollaba inadecuadamente en la escuela, emprendiendo un camino hacia la reflexión en búsqueda de las causas por las cuales el proceso escolar no funcionaba adecuadamente.

Precisando la comprensión sobre la segunda etapa, las ideas previas de Aracely fueron el punto de partida para sus reflexiones sobre aquella situación. Tales ideas proyectaban la manera en que se debían realizar las actividades en el aula, así como el “deber ser” de los niños, del director, los docentes y padres de familia. Aracely explicaba los procesos escolares a partir de sus ideas en las cuales concebía que los problemas de la enseñanza se debían resolver con referencia a las “teorías” o las recomendaciones de sus maestros y compañeros de la normal. Las ideas previas de Aracely marcaron las expectativas sobre las prácticas, siendo confrontadas con su operatividad en el pequeño mundo real de la clase, generándole confusión y desconcierto.

Para explicar esos hechos recurrimos a la neurociencia cognitiva, Lieberman y Long explican el circuito dopaminérgico, cuyo principio comienza por la planificación y la auto-proyección hacia el futuro. Ahí somos los protagonistas, organizamos y cambiamos el mundo en nuestras proyecciones. En esa proyección imaginaria, placentera y emocionante se produce el efecto de la dopamina, la sustancia relacionada con la felicidad. No obstante, ese estado de bienestar y felicidad culmina al entrar al mundo real, donde todos los sueños y las planificaciones realizadas no se pueden llevar a la práctica. A ese primer momento se le denomina error de predicción (Lieberman y Long 2021). Al momento de entrada al mundo real donde las ideas previas no se corresponden con ese mundo le llamamos desconcierto de entrada. Ahí se genera una coalición causante de estrés.

Aracely había alimentado expectativas sobre sus actividades en las prácticas de enseñanza. Se había propuesto sobresalir, pero cuando el comportamiento de los niños y las condiciones de trabajo en la escuela no le favorecieron vio amenazado su reconocimiento como futura docente. Eso la llevó a sentirse vulnerable. En las sesiones de seminario mencionó tener cierta incertidumbre respecto a lo que estaba pasando con los niños en la clase. Sus reflexiones se enfocaron en la búsqueda de causas probables para explicar la diferencia entre sus creencias sobre el funcionamiento “adecuado” de la escuela y el papel que en realidad desempeñaban los niños, los docentes, los padres de familia y el director. Su idealización antes de hacerse responsable del grupo se generó al visualizar una situación muy apropiada para su desarrollo durante las prácticas. Las lecturas y propósitos como futura docente se habían perfilado para mejorar la situación de enseñanza en la escuela. En esas proyecciones influyeron las creencias previas, las recomendaciones de sus compañeros y de los docentes de la normal durante su etapa escolar, generando un error de predicción.

El error de predicción ha sido llamado así por la neurociencia, no obstante, es un punto de partida para pasar de una dimensión discursiva o imaginaria a una situación real. Es decir, sin ese momento imaginario no tendríamos un sentido para entrar a la dimensión de la práctica.

Relacionamos las proyecciones de Araceli con un estadio denominado “error de predicción fundamental” en la neurociencia. Según Lieberman y Long (2021), esto ocurre en el momento de la planificación de los acontecimientos, cuando moldeamos nuestra futura intervención en el mundo real a partir de nuestras elucubraciones.

## **Reflexión sobre las prácticas**

El tercer escenario en la experiencia de Aracely tuvo lugar durante su responsabilidad con el grupo cuando comenzó a tener sus primeros logros. Los fragmentos textuales que les presento como muestra de esas reflexiones fueron tomados de su documento de titulación, de sus notas de clase y su diario de trabajo. Explicó los problemas surgidos en los primeros días de enseñanza, las alternativas propuestas y sus reflexiones respecto a los errores

que creyó haber cometido antes de llegar a una práctica adecuada. En el trayecto emprendió un análisis de sus creencias. Al iniciar el preservicio creía poder resolver los problemas de la enseñanza a partir de los conocimientos adquiridos en su formación escolar. Sus creencias formaban parte del discurso pedagógico y los modelos educativos objeto de aprendizaje en la Normal. Reconoció haberse basado en las orientaciones de los docentes formadores y en consejos de sus compañeros. Segura de esa forma de proceder planificó sus actividades desde tal perspectiva, siendo su referencia inmediata, pero muy pronto descubrió que esa forma de proceder no era la más adecuada. Posteriormente, probó acciones que le dieron buenos resultados como alternativas a sus primeros fracasos. Fue en ese momento, en medio de la complejidad de las prácticas, cuando encontró la forma correcta de intervenir.

Entendimos que la respuesta correcta para ejercer la enseñanza no surgió de la bibliografía, los cursos en la normal, los consejos de sus compañeros, o las indicaciones de los docentes, sino de una integración de todo eso en la práctica misma. La respuesta surgió poniendo en acción diferentes alternativas, echando mano de todo lo que tenía a su alcance, lo cual no significa que las referencias previas no fueron de utilidad para guiar la enseñanza, por el contrario, le permitieron operar como punto de partida hacia la experimentación personal. Tampoco las respuestas surgieron de un sueño o de la imaginación sino de la reflexión en la acción al confrontar los problemas en la práctica.

Aracely retomó sus experiencias con el grupo para reflexionar sobre sus facetas documentando de manera sistemática en las notas de clase y su diario de trabajo. La distancia entre sus reflexiones iniciales con las reflexiones posteriores muestra el cambio de perspectiva sobre los elementos que constituyeron su aprendizaje. Al final de sus reflexiones adquirió conciencia de haber pasado por un proceso mediante el cual cambió sus creencias previas sobre la enseñanza por nuevas creencias o creencias alternativas que estaba construyendo durante la práctica en su participación comprometida.

En el tercer escenario Aracely formuló sus ideas adoptando una nueva perspectiva, explicando los problemas como una consecuencia de su poca experiencia en la enseñanza. Al inicio cometió algunos errores. Posteriormente, adoptó una forma diferente para trabajar con los niños, logrando

comunicarse con ellos, lo que se notó cuando entendieron perfectamente las instrucciones y las realizaron. A partir de ese momento el trabajo ya no fue tan estresante. Pudo notar grandes cambios en los niños obteniendo los frutos de su esfuerzo. Experimentó una extraña sensación de satisfacción y autoestima, al tratar de explicarse lo sucedido. Lo atribuyó a su cambio de ideas respecto a la realidad que no había podido ver. De tal forma, las dificultades de 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. En su reflexión la futura docente consideró que el desconcierto inicial en las prácticas se debió a su inexperiencia. Había fundado sus acciones equivocadamente en la teoría en las recomendaciones de sus compañeros.

*Aracely: “En anteriores prácticas el control de grupo era lo que siempre me había causado dificultades. Tenía la idea de que la causa de ello era por no aprender los nombres de los niños. Al paso del tiempo me di cuenta que eso no era el problema, pues desde la primera semana me los aprendí y aun así no me fue fácil el control grupal (...) 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”.*<sup>6</sup>

Abordando la reflexión de Aracely podemos considerar la idea errónea de que memorizar el nombre de los niños le ayudaría a solucionar la problemática del orden y la organización de la clase. Actualmente existen estudios sobre el tema de los diferentes tipos de memoria señalando que la recopilación de datos no ayuda en la solución de problemas. Para ello se requiere la negociación del sujeto con la realidad en la cual se genera otro tipo de memoria diferente a la acumulación de datos, estas memorias generan mapas mentales surgidos en la acción y en el intento por solucionar los problemas encontrados, sobre este particular abunda Quian Quiroga (2015). Podemos entender que aprender el nombre de los niños no resolvió el

<sup>6</sup> (Doc. t,13) Documento de titulación de la estudiante de normal Aracely (junio de 2001, p 13).

problema de Aracely. No había una experiencia significativa en esa memorización. Faltaba la interacción con cada uno de ellos, aprender el nombre de los alumnos a partir de la negociación y vivencias personales en las cuales se manifiesta el sentir, el hacer y el pensar de cada uno generan puntos nodales capaces de convertirse en mapas mentales para la acción. Marca una diferencia con la memorización de los nombres de los alumnos.

Sin tener información conceptual sobre el tema Aracely consideró que la información detallada y personal sobre los niños es de fundamental importancia. Empero, no basta sólo con conocer su nombre sino hay que emprender una búsqueda personal de las particularidades de cada niño. Eso la llevó a comprender sus manifestaciones y expresiones, sus estilos de trabajo y formas de comunicación. Así pudo acordar con ellos las tareas en la clase.

En el fragmento anterior, la practicante se refiere con el término “teoría” a las recomendaciones de las diferentes corrientes pedagógicas y a la información compartida por sus maestros y compañeros de la normal, señalando que tenía la idea de aplicar esa teoría para resolver los problemas de la enseñanza en la primaria. La teoría a la que alude Aracely no es sino una referencia a sus creencias previas, con las que intentó resolver los primeros problemas encontrados en la clase. En esas creencias prevalecen las recomendaciones discursivas de los contenidos de algunas asignaturas, las recomendaciones de los docentes de la normal, las de sus compañeros practicantes.<sup>7</sup> En su reflexión final Aracely concluyó que sus creencias previas no eran la vía para operar en la práctica. Debió reconocer que al inicio de sus prácticas no consiguió lo deseado. Fue hasta el final cuando generó actividades y acciones para resolver las situaciones que la condujeron a ver el problema desde otra perspectiva a través de su negociación con el medio cultural de la escuela y la situación particular de los niños:

*Aracely: “Cuando logré diferenciar el mundo de la realidad frente al mundo de las teorías me llené de satisfacciones. Ahora quiero narrar cómo trabajé, los retos que tuve que enfrentar, los resultados exitosos (...), los fracasos. De todo ello aprendí.”<sup>8</sup>*

<sup>7</sup> La perspectiva de los docentes formadores aparece de manera constante en las recomendaciones que estos hicieron a los futuros docentes, presentamos algunos aspectos en el apartado sobre el papel de los docentes formadores.

<sup>8</sup> (Doc. t, 14). Documento de titulación de la estudiante Aracely (junio de 2001, p 14).

Aracely hizo referencia al “mundo de la teoría” o “perspectiva del discurso pedagógico” entrelazado con sus ideas. Las teorías formaban parte fundamental de sus creencias previas fundadas tanto en los discursos pedagógicos de las asignaturas como en las recomendaciones de los formadores y compañeros. Esas ideas previas no cambiaron en su totalidad de la noche a la mañana, pero esas experiencias de significado durante las prácticas fueron el principio del cambio, construyendo creencias e ideas alternativas para la acción en la enseñanza. En la exposición de sus vivencias en el preservicio docente mencionó que cuando logró explicarse ambos mundos como independientes entre sí encontró una manera más efectiva de entender y actuar en las situaciones concretas de la enseñanza, planificando actividades pertinentes en las cuales consideró las características de los alumnos, su forma de aprender y la manera como entendían o no las indicaciones. Encontró una manera de comunicarse de forma más efectiva, generando un proceso de comprensión y negociación de significado. Entonces sus alumnos entendieron correctamente las instrucciones. También cambió la dinámica de la clase de acuerdo con el ritmo de los niños sin seguir al pie de la letra las recomendaciones del programa oficial, ni las recomendaciones de la profesora tutora. Eso permitió que los alumnos avanzaran de acuerdo con sus posibilidades. Esa forma de trabajar le produjo un mejor resultado. Incluso, como lo señala en su diario, sintió mucha satisfacción por haber logrado lo que pretendía desde el inicio de las prácticas.

En un inicio el problema central de Aracely fue carecer de una perspectiva definida y propia para proceder frente al grupo. También el no aceptar integrarse al ritmo de trabajo de la escuela, a sus costumbres, a su gramática escolar. Tampoco consideró que los niños tuvieran un lenguaje local ni un ritmo de trabajo diferente al que ella había imaginado. Por tal razón, sus acciones se encontraban definidas desde una rígida perspectiva personal. Esa forma de proceder no le rindió frutos. Percibía que el grupo se tornaba cada vez más incontrolable, desorganizado, sin lograr avances significativos en el aprendizaje. Los niños no seguían sus indicaciones como lo hacían con la maestra titular o colaborativa, la cual no intentó mostrarle la secuencia o la manera adecuada de proceder en la enseñanza, principalmente para orientarle cuando no podía obtener la atención de los niños, ni sobre cómo dirigirse al grupo para que entendieran las instrucciones. Cuando la maestra

intervenía en la clase lograba fácilmente la atención de los niños. Es de entenderse que respondían a los acuerdos establecidos inicialmente entre ambos; no obstante, consideraba que la profesora colaborativa era demasiado estricta con los alumnos.

Analizando el trayecto de Aracely durante las prácticas comprendimos que sus comentarios correspondientes al segundo escenario se enfocaron en la búsqueda de justificaciones para explicar aquella situación a través de su racionalidad, como parte de una reacción de autoprotección para aliviar sus tensiones. Técnicamente, sin darse cuenta, buscaba una manera de regular su estrés. En su angustia por encontrar una manera adecuada de proceder con el grupo realizó actividades diversas hasta descubrir que el centro de la problemática era la comunicación con cada uno de los alumnos, así como con el grupo en general, adoptando una posición propia. Cuando eso sucedió pudo hacerse entender por sus alumnos y encontró la manera de trabajar.

En ese devenir la futura docente comprobó que las recetas o las secuencias didácticas estereotipadas o recomendadas y puestas en acción al pie de la letra, sin considerar a los niños y la situación particular del grupo, no fueron una buena alternativa y no le dieron resultado. La forma de trabajo más efectiva hasta ese momento estuvo mediada por su angustia, superándola gracias a su persistencia de encontrar la solución de sus problemas. Al aumentar su responsabilidad frente al grupo se quedó prácticamente sola, entonces aumentó su preocupación, por lo tanto, el nivel de estrés también se elevó. Eso la indujo a buscar alternativas fuera de las justificaciones que ya había usado. Ese proceso llamado homeostasis tiene como finalidad regular el nivel de estrés. Posteriormente, buscó diferentes alternativas hasta encontrar la solución, desplegando un proceso preventivo a la generación de estrés (alóstasis) para recuperar la confianza necesaria y lograr comunicarse con el grupo promoviendo una negociación de significado con los alumnos. Todos esos acontecimientos la condujeron a la reflexión después de la acción. La clave que la llevó al éxito consistió en actuar desde su auténtica forma de entender, desde su personal forma de actuar, sin recurrir a prescripciones para la acción sino usando la estrategia que consideraba más apropiada.

Aracely construyó su saber práctico inicial al ubicarse en aquel mundo sin más apoyo que sus nuevas ideas generadas por sus acciones. Así apren-

dió a renovarse, a negociar con los niños, a construir su propio mundo como aprendiz de la docencia. En ese pasaje su situación no era la de ayudante de la maestra colaborativa, ni debía esperar la aprobación de su tutora para realizar las actividades. Ella daría cuenta del aprendizaje de los niños. En la práctica misma surgió la necesidad de comenzar una reubicación en el mundo que tenía frente a sí, en el cual se confrontaba con la cultura y la gramática escolares sin más que sus posibilidades frente al grupo. En su búsqueda, sin seguir metodología alguna, encontró la manera de hacerse entender con los niños mediante una manera auténtica que le condujo a una nueva experiencia en el mundo de la enseñanza con elementos propios desde los cuales comenzó a construir las soluciones requeridas por la situación y el momento.

Recapitulando, la futura docente reflexionó sobre las situaciones de enseñanza en tres estadios o escenarios de participación. Cada uno se relacionó tanto con el grado de acercamiento a la cultura escolar como al grado de responsabilidad sobre la enseñanza. La elaboración de notas y de su diario de trabajo le permitieron elaborar una reflexión sobre sus vivencias, descubriendo la manera en que fueron cambiando sus creencias sobre la enseñanza y sobre su manera de proceder. Esos estadios o cambios de ideas coincidieron con su aproximación a la periferia de la acción profesional, ajustando gradualmente su percepción de la docencia desde sus ideas previas hacia una visión más cercana del mundo cultural de la escuela colaborativa. Pasó de ser una participante distante, que se concebía como una aprendiz, a la participación periférica comprometida adoptando la responsabilidad de la enseñanza frente al grupo. Eso influyó en su percepción sobre la realidad y en su autopercepción, develando que el camino de la docencia se construye al tratar de enseñar bajo su propia responsabilidad, considerando el contexto social y cultural en el cual se encontraba situada. Desde esa ubicación comenzó una nueva etapa de autoconstrucción en la enseñanza, la cual implicó una reestructuración de sus creencias iniciales.

Durante el primer escenario predominaron las creencias previas desde las cuales Aracely elaboró sus reflexiones. En ese estadio observó las actividades del cierre de ciclo escolar en la primaria, las sesiones de planeación en los talleres generales de actualización. En particular destacó la organización de contenidos, la reestructuración en el orden del libro de segundo

grado y la elaboración de la agenda escolar. En ese momento la futura docente postuló una hipótesis sobre los errores en los que podrían caer los profesores respecto a la organización de contenidos. Se ubicó como una observadora activa, valorando lo que podría funcionar o no en la práctica. Estaba en pleno ejercicio de sus ideas previas, se proponía mejorar el desarrollo de la enseñanza escolar. No conocía aún el contexto escolar, es decir, las particulares de la gramática escolar, ni las costumbres. Su reflexión estaba respaldada por sus creencias iniciales de cómo debería ser el funcionamiento adecuado del centro educativo. Nos referimos a esos sucesos porque según sus observaciones los profesores no actuaban de manera adecuada, en fin, la ubicamos en su percepción del futuro proyectando ampliamente el *error de predicción*.

En el segundo escenario Aracely entra como observadora al grupo, pero se hizo cargo de manera repentina de las actividades de enseñanza. Aún no conocía a cada uno de los niños del grupo. Fue cuando comenzó, de acuerdo con su interpretación, a confrontarse con los problemas de disciplina, comunicación y organización en el aula. Eso le generó preocupación e inició una búsqueda de alternativas para el trabajo con los niños. Al no tener éxito con sus nuevas estrategias aumentó su desconcierto emprendiendo un proceso de reflexión que le permitió explicarse, temporalmente, las causas por las que la clase no funcionaba como quería. Inició así el proceso homeostático. En el escenario prevalecieron las creencias previas sobre las cuales fundó sus interpretaciones respecto a sus vivencias en la práctica. Bajo esos referentes concluyó que la escuela no funcionaba adecuadamente, los maestros no se esforzaban, no existía la colaboración de los padres de familia. Todo eso repercutía en la conducta de los niños y su proceso de aprendizaje. Esta etapa se caracterizó por una alta intensidad de estrés, incertidumbre, carencia de alternativas para conducir adecuadamente la clase, así como una crítica extrema al medio contextual del aula. Esto se acompañaba de una sensación de vacío en su repertorio docente, por lo cual no pudo generar las actividades correctas —desde su perspectiva— para dar respuesta a las problemáticas que le planteaba la realidad.

Durante esta etapa participó con más intensidad en las acciones de enseñanza, comenzando un periodo de observación. Se enfocó a las acciones realizadas por los docentes para resolver los problemas que se les presenta-

ban día con día. Encontró una respuesta a sus inquietudes atribuyendo como causas principales de la disfunción escolar a los maestros, los niños y padres de familia. Aracely se encontraba en una situación marcada por la imposibilidad de llevar a cabo adecuadamente las tareas de la enseñanza debido a todos los problemas de funcionalidad que, desde su punto de vista, eran provocados por el contexto. No podía hacer mucho para resolverlos. Sus reflexiones e interpretaciones de la realidad escolar (*homeostasis*) hicieron menos drástico el estrés, empero no solucionaron los problemas vivenciales.

Ubicamos el tercer escenario en el periodo final de las prácticas. Al quedar a cargo completamente de las actividades en el grupo, con la presencia ocasional de la maestra tutora. Durante este periodo se dio cuenta de que era la responsable directa de lo que sucediera en la clase. No bastaría con buscar pretextos justificantes de lo no logrado. Debía buscar e implementar diferentes alternativas para solucionar los problemas cotidianos. Ya había tenido oportunidad para conocer mejor las características de los niños y realizar de mejor manera los procesos de enseñanza tomando en cuenta que la profesora titular la dejaba actuar sola. Tampoco contaba con la colaboración de los padres de familia. Bajo tal panorama comenzó un nuevo intento. Buscó alternativas. Interactuó con el grupo logrando que los niños realizaran las actividades generando un ritmo de trabajo de acuerdo con la posibilidad de cada niño. También ajustó su reloj personal, es decir, percibió de una manera distinta el ritmo de trabajo en el aula. Se dio cuenta de que todo había cambiado. Los niños trabajaron a un ritmo diferente, no había un desorden en el grupo. Aunque los niños no iban a la par del programa observó que estaban aprendiendo. Percibió que había logrado un equilibrio entre lo planeado y lo realizado en la clase. En sus reflexiones mencionó haber cambiado su percepción respecto al entorno inmediato, cambio que se manifestó en la manera de percibir a los niños, no de aprender solamente su nombre, sino conocer sus características personales, detalles de su historia, estilo de aprendizaje, formas de comunicarse, entre otras.

Este pasaje se caracterizó por la reflexión sobre la práctica. Explicó que su manera inicial de solucionar los problemas con los niños no era la más adecuada. Le quedó claro que el mundo de las creencias previas a la práctica, entre las que se encontraban las generadas por las “teorías”, no necesariamente operan sobre el mundo real. Durante esta etapa desarrolló un proceso de

negociación de significado, tanto con los niños del grupo como con las tradiciones de la escuela, por lo que su percepción o interpretación de la situación cambió radicalmente. Percibió, según señaló, la importancia de conocer las costumbres de enseñanza en la escuela primaria. De dichas tradiciones adoptó gradualmente algunas ideas sobre las que se apoyó para construir formas de actuar apegadas a las costumbres del centro educativo. Llegó un momento en el cual superó su estrés pasando a una situación de relajamiento y satisfacción personal. En el intento por resolver las situaciones futuras sobre las prácticas emprendió un proceso de ajuste de su autopercepción de la enseñanza.

Durante su etapa de observación e intervención en las prácticas escolares mostró sus expectativas iniciales sobre su futura participación en la escuela. En ese primer momento fue muy optimista por la observación coordinada de actividades finales del ciclo escolar. Posteriormente, cuando se hizo cargo del grupo de manera compartida con la tutora, se confrontó con los problemas del aula. Desconocía las características de cada niño, tuvo dificultades para organizar la clase, buscó una explicación en el contexto escolar, poniendo en la balanza el papel participativo de los docentes, director, padres de familia e incluso los niños. El contexto, según su reflexión, constituía una situación adversa para el correcto desenvolvimiento de las prácticas de la enseñanza. En el tercer escenario puso los pies sobre la tierra, reconociendo su desconocimiento de cómo intervenir en el aula. Concluyó que no había una fórmula para cambiar a los niños, los profesores, los padres de familia y en general a la escuela. Probó otra forma de actuar, mediante la cual logró percibir de una manera diferente las actividades y las características de los niños. Entabló comunicación con ellos, las actividades fueron tornándose distintas, su percepción sobre la escuela, los profesores, el director y los padres de familia también cambió.

Considerando el modelo conceptual basado en la comunidad de práctica docente confirmamos que en la participación periférica comprometida Aracely pudo resolver los problemas presentados en la enseñanza. Además, mediante la participación se familiarizó con las herramientas de la docencia, entre estas el programa, las secuencias didácticas sugeridas, las adecuaciones particulares en la escuela, así como su adaptación al estilo de trabajo de los niños. Tomó en cuenta las características, las condiciones económicas y sociales de la población donde se ubicaba la escuela, emprendió un proceso

de reflexión en la acción y de reflexión sobre sus reflexiones en la acción. Participó e interactuó con la gramática escolar.

En los tres escenarios Aracely comenzó a construir y organizar sus ideas sobre cómo hacer efectiva la intervención en el aula. No obstante, fue hasta el tercer escenario cuando aparecen con más claridad, tanto para ella como para nosotros, las experiencias significativas a través de las cuales fue construyendo su repertorio docente inicial, integrándose paulatinamente a la gramática escolar. Ubicamos con claridad tres elementos catalizadores a partir de los cuales se disparó la participación: el primero fue el estado anímico de Aracely caracterizado por el alto nivel de estrés resultado de una participación más intensa y comprometida con la enseñanza; el segundo se refiere a la puesta en acción de su actividad creativa para resolver la situación con el grupo, en la cual su persistencia fue un elemento clave; el tercero se caracterizó por la autopercepción y crítica de sus acciones iniciales.

## **Discurso pedagógico y saber práctico en la enseñanza: Caso de Sylvia**

*En el desconcierto de entrada los futuros docentes descubrieron la brecha entre el saber discursivo y el saber práctico.*

El caso que a continuación presento fue tomado de la exposición de Sylvia ante los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Esto tuvo lugar en el contexto de la semana cultural organizada cada año en la escuela Normal. El objetivo consistía en la exposición de las vivencias de los estudiantes de octavo semestre en las prácticas de enseñanza durante el preservicio. Los estudiantes que aún no asistían a las prácticas se daban una idea de tal actividad a realizar más adelante, visualizaban los problemas que afrontarían cuando asistieran a las prácticas intensivas. Por su parte, los estudiantes de octavo semestre daban a conocer sus experiencias durante las prácticas.

En su exposición Sylvia destacó el cambio de sus creencias iniciales respecto a cómo establecer una relación con los niños de la escuela básica,

comparando su idea de docente idóneo con la adopción de su papel activo en la enseñanza. Comentó su desconcierto de entrada al confrontar el problema de la organización del grupo. Enfatizó su esfuerzo para lograr que los niños la reconocieran como docente. Mencionó haber experimentado un cambio extraordinario en sus creencias sobre ser maestra. En la escuela Normal, explicó, se promovía la figura de una maestra perfecta, dulce y amorosa con los niños, pero las características imaginarias de esa profesora perfecta no eran operables para solucionar los problemas de la realidad en la escuela. Esa imagen de tal personaje era producto de la predicción basada en la imaginación y las creencias iniciales sobre la docencia, lo que corresponde con el error de predicción, el cual dista de poder mantener la organización y orden en el aula: *“cuando se está frente a los niños reales deben resolverse varias situaciones al mismo tiempo y convertirse en un personaje al que criticamos cuando íbamos a las visitas en las escuelas colaborativas”*.

A diferencia de otros practicantes, Sylvia se hizo cargo de las actividades de enseñanza con el grupo de manera inmediata debido a ciertas situaciones de la escuela primaria colaborativa, donde había un grupo sin docente debido a que la profesora titular estaba a cargo de la dirección de la escuela. Por tal motivo, no pasó por la etapa de observación ni ayudantía como estaba señalado en el programa. Se vio obligada a hacerse responsable de las actividades de enseñanza de una manera repentina e inesperada. Relató que durante las primeras semanas de sus prácticas conoció a los estudiantes y a algunos padres de familia. Luego comenzó sus actividades con base en una perspectiva formada en la Normal. De inicio se enfrentó con situaciones de desorden en la clase. Los niños no la tomaban en cuenta, no hacían lo que les indicaba, eran muy lentos para realizar las actividades, no podían estar en silencio ni hacían las tareas como ella indicaba.

Comentó su primer periodo de clases. Al principio tomó como punto de partida las recomendaciones de algunas asignaturas y seminarios cursados en la Normal. Creía —como muchas de sus compañeras— que, con una buena dosis de paciencia, adoptando una actitud tierna y comprensiva, podría organizar al grupo para trabajar adecuadamente. Al menos esas eran las recomendaciones constitutivas del sentido común en la Normal. No obstante, durante la práctica descubrió que con esas formas de actuar en el grupo enfrentaría muchos problemas durante el preservicio.

Sylvia: *“Hubo días que llegaba muy cansada al salón, muy adolorida de la garganta, sin ganas de hablar fuerte, pero los niños te ven que llegas muy suavecita, les das las indicaciones con mucha paciencia y tratas de ser amable con ellos (...) pero te toman la medida, te das cuenta de que esa no es la manera, tienes que ser más enérgica sólo así te harán caso”.*

*“Me acuerdo cuando iba a la escuela primaria a observar las clases durante los primeros semestres de la carrera, era muy buena para criticar a las maestras, decía: hay maestras que regañan a los pobres niños; ahora me he dado cuenta de que ya me volví como las maestras regañonas” (A30).*

Sylvia proyecta la idea de que durante su formación en la Normal generó una creencia que no se correspondía con los acontecimientos en las escuelas de educación básica, es decir, a pesar de haber asistido varias veces a las escuelas colaborativas no puso atención en las actividades simultáneas realizadas por los docentes. Además, esas actividades eran muy complejas, los docentes estaban al tanto de los acontecimientos en el aula, así como en otros espacios de la escuela.

Es comprensible no haber percibido esos aspectos. Los acontecimientos que conforman el desarrollo de la enseñanza no siempre son perceptibles a simple vista. Incluso si alguien va como observador o investigador no puede ver todo lo acontecido. Tampoco se pueden comprender o interpretar los acontecimientos en el mismo momento que suceden. Para la interpretación correcta se requiere contar con herramientas específicas, se requiere la generación de un patrón de sentido surgido en el contexto de los acontecimientos. Por esa razón, Sylvia no los percibió de manera correcta. La perspectiva más profunda aparece o se percibe cuando el observador, en este caso la practicante, participa dentro de una comunidad durante un tiempo más prolongado, como en el caso del preservicio.

La identificación de Sylvia con una maestra regañona no se refiere a un personaje fuera de época, sino a la actitud aparentemente represiva, autoritaria de algunos docentes. También podría ser que esos perfiles en realidad fueron imaginados durante las visitas de observación a las escuelas colaborativas durante la primera etapa del *practicum* o formaron parte de un malentendido en la dimensión de la formación inicial discursiva. Pero una cuestión es desempeñar un papel represivo y otra tener un desempeño

prominente para lograr un orden en la clase. El profesor experto busca una negociación para lograr acuerdos con los educandos. En ese sentido, establece una forma de relación. Algunas acciones vistas fuera de su contexto pueden ser mal interpretadas.

Sylvia se vio a sí misma como maestra regañona, pero en la realidad no se convirtió en una maestra regañona. Tuvo que adoptar un papel como conductora del grupo cuyas características entraban en el perfil docente que los niños suelen construir imaginariamente en la actividad cotidiana de la clase. Si al conducir un grupo el profesor indica las instrucciones de manera indecisa, como lo señaló Sylvia, transmite inseguridad y una imagen que no corresponde a la de un docente experimentado. Eso también fue un descubrimiento para Sylvia. Los niños aprovechan para hacer de las suyas cuando un docente actúa de manera indecisa en la clase.

Sylvia adoptó en el inicio de sus prácticas un papel basado en sus creencias previas, desde las cuales comenzó su exploración de la realidad escolar y de las necesidades básicas para entrar en comunicación con los niños y los docentes de la escuela. Como parte de su aprendizaje debió cambiar paulatinamente —choque a choque— sus creencias e ideas previas al inicio de su entrada a la escuela. La clave para que los niños la consideraran como docente se hizo presente cuando tomó el “control del grupo” indicándoles con una actitud manifiesta de seguridad y firmeza las instrucciones. Así comenzó una negociación de significado cuyo objetivo se enfocaba en que los niños comprendieran las indicaciones durante la clase. Después de varios intentos Sylvia encontró una manera específica de darle un sentido significativo a sus instrucciones para los niños, pero eso no la convirtió en una profesora regañona. Así logró comunicarse con el alumnado.

Hay una gran diferencia entre ser una maestra regañona y adoptar una posición firme frente al grupo. Muchas veces cuando observamos o leemos esos acontecimientos de forma aislada, sin considerar el contexto o el sentido de los sucesos, podemos caer en un malentendido. Ese mal entendido, en el caso de Sylvia, tuvo raíz en su evocación sobre sus visitas anteriores a las escuelas colaborativas, cuando señalaba como regañonas y tradicionales a las profesoras y profesores titulares. Esa particular interpretación de ciertos hechos fue el producto de los malentendidos de su pasado mediato, originados durante las visitas a las escuelas colaborativas en el con-

texto del *prácticum*. Podría ser también la existencia de reminiscencias de la práctica de las observaciones del plan de estudios de 1984, manifiestas mediante la influencia de los docentes formadores que lo llevaron a la práctica en su momento.

Considerando este particular sobre la educación represiva de otra época, Sylvia confiesa —porque la realidad se lo exigía— haberse convertido en una profesora regañona, dando a entender que adoptó una manera contraria a la adquirida durante sus estudios en la Normal. En su desconcierto de entrada, producto del estrés, como los niños no hacían caso a sus instrucciones buscó alternativas para comunicarse. En sus acciones incluyó las recomendaciones de la profesora colaborativa, ser menos condescendiente, logrando establecer un punto de acuerdo o negociación de significado con los niños, elaborando —de manera no explícita— el establecimiento de acuerdos para el trabajo en la clase. Específicamente lo interpretó como la negación de un perfil docente que formaba parte de sus creencias previas.

Posterior a los acontecimientos que provocaron su desconcierto y estrés adoptó una actitud diferente. Comenzó a subir el tono de voz, casi gritando, eso tampoco le dio resultado. Terminaba más cansada. Se fue al otro extremo aumentando el nivel de estrés. Sylvia continuó diciendo que con la ayuda de la maestra tutora cambió sus formas de actuar frente al problema de la disciplina hasta que los niños la consideraron profesora. Ese cambio le ayudó a entablar comunicación y entendimiento con los niños, pero esto no ocurrió de manera espontánea. Fue necesario el apoyo de la maestra tutora. Mencionó que en una ocasión —durante su tercera semana en la primaria— mientras trabajaba con el grupo, la maestra tutora se enteró del mal comportamiento del alumnado. No hacían caso a las indicaciones. La profesora tutora la llamó y le recomendó tratar a los niños con firmeza. No debía permitir que abusaran de su nobleza. Le instruyó imponer su autoridad.

Sylvia: *“Un día llegó la maestra y me dijo: “¿Sabes qué Sylvia? ¡Te amarras los calzones!<sup>9</sup> ... ¡Pero te los amarras y regañas a los alumnos! porque no te (deben) faltar el respeto (...). Al principio me quedé sorprendida y asustada, pero luego*

<sup>9</sup> Modismo mexicano que expresa adoptar una posición de firmeza al negociar con ciertas personas, o adoptar una postura no vacilante en una situación particular.

*me dije: pues me los amarraré /risas del auditorio/ Después de un cambio en mi actitud, hace tiempo (...) no he sufrido con mis niños” (A30).*

Para lograr que los niños la consideraran profesora debió hacer un esfuerzo para cambiar su ideal docente y actuar de una manera distinta.

Sylvia: *“Ya empiezan (a platicar y hacer desorden). Me quedo callada. Los niños dicen: “ya se enojó”, luego empiezan a callar y le digo a uno: “ándale Federico, tú dices lo que voy a explicar y me siento ocupando tu lugar”. Se sorprenden porque de otra manera no se callan. Nunca le quieran ganar a gritos a los niños (...) entre más grites más van a gritar; ¿cómo le vas a ganar a gritar a los niños? Eso me ha funcionado perfectamente. Empiezan a hablar y digo — “Antonio (...) ten la libreta de planeación, órale, y mañana igual, mañana vengo y me das tu mochila”, dicen los niños: “no maestra ya no vamos a hablar”. “¿Quieren guerra?” “No, maestra”. Están dando lata, entonces quieren guerra. Les pongo divisiones, órale y niño que hable voy a dictar quinientas divisiones /risas del auditorio/ dicen: “maestra, no” —digo: “¡ah ...verdad!” Tengo la voz muy fuerte, entonces va la maestra tutora y dice: “Sylvia, bájale, estás hablando muy fuerte”. Le bajo 5 minutos y otra vez (...). “Yo les digo vamos a competir, si ustedes hacen que yo grite, ustedes pierden, si ustedes logran que yo no grite, ustedes ganan.” “Órale maestra, le vamos a ganar y no hablan”. Todo un día mis niños no hablaron. Iban y me decían con señas y en voz baja. (...) Llegó la maestra y me dijo: “Sylvia, ¿qué les hiciste?” /risas/ “es que estamos compitiendo.” “Ya lo lograste. Ya controlaste al grupo”, expresó la profesora, pero después me dijo: “olvidalo”” (A30).*

Revisando esa parte entendimos que el discurso no dice todo lo que pasó en el aula. Hay muchos otros aspectos detrás de lo mencionado. No fue adoptando el papel de una maestra impositiva como intentó las primeras ocasiones. Experimentó una manera diferente para hacerse entender. Creía que esa manera de actuar correspondía a una maestra regañona, tradicional, de una época rebasada históricamente en la educación. No obstante, sus intentos un tanto desesperados lograron que finalmente obtuviera el reconocimiento como profesora. En ese caso la profesora colaborativa jugó un papel importante para que Sylvia pudiera realizar su trabajo. Le hizo suge-

rencias, le dio consejos, pero, al parecer, ella no dio inmediatamente con la clave. Entendemos que los docentes expertos pueden entablar comunicación y lograr acuerdos con los grupos de una manera sencilla, pero al tratar de comunicarlo a los futuros docentes no siempre pueden precisar lo que ellos hacen para lograrlo.

Regresando al caso, Sylvia no había experimentado anteriormente un proceso de negociación, ni había establecido acuerdos de trabajo con los niños. En su actitud había algo por lo cual los niños no la consideraban como su maestra. Así, sin detenerse a hacer una reflexión o análisis sobre la situación, acertó en las siguientes actividades: cuando comenzaba la clase había mucho ruido, considerándolo como desorden. Entonces le indicaba a uno de los niños pasar al frente para hacerse responsable de la clase, recalando para que todos la escuchara. En su exposición ella se sentaría en la silla del alumno elegido para escucharlo y seguir sus instrucciones. Los niños no sabían cómo actuar en esos casos. Había un momento de silencio en el salón. Luego mencionaba que cuando alguien dirige la clase todos deben seguir sus instrucciones. Estaba precisando su rol de profesora. Los alumnos deberían estar atentos a las indicaciones. Así logró ser escuchada. Los estudiantes entendieron y la aceptaron como su maestra. Hubo una re-significación de la presencia de Sylvia en la clase. Ese entendimiento o negociación no fue consecuencia de una imposición, amedrentando y obligando a los alumnos a obedecerla, más bien, encontró el punto clave de la comunicación con los alumnos.

De acuerdo con nuestro punto de vista, basado en las expresiones de Sylvia, su reflexión la orientó hacia el proceso de negociación. En su interacción con los niños logró darse a entender. Para eso debió contraponerse a sus ideas y creencias previas, presentes en su sentido común. El punto de tensión entre su actitud y lo que no podía lograr, aunando a la recomendación de la profesora tutora, la indujeron a buscar alternativas para diseñar escenarios favorables y lograr ser considerada por los alumnos como la conductora de la clase. En gran medida lo hizo contrastando con su ideal de maestra comprensiva y cariñosa.

Sylvia promovió un nivel de comunicación negociando con los niños el significado, no sólo de las palabras sino de las acciones, posicionando su papel como conductora de la clase. Para los niños, al verla al inicio como

una alumna más por su actitud comprensiva y amable, no la relacionaban con la imagen que tenían de su maestra titular. Los niños no fueron violentados, ni se trataba de un grupo problemático. Simplemente no habían entendido la función de Sylvia frente al grupo. Su actitud comprensiva y tierna con los niños la hizo ver como una compañera más en la clase. Los niños habían estado dos meses con la maestra titular. Ya habían establecido con ella acuerdos de clase, se había organizado el trabajo de acuerdo con las características del grupo, la maestra había hecho los ajustes correspondientes considerando el estilo de trabajo de los niños.

Durante los primeros meses de trabajo en el aula los docentes expertos establecen con el grupo una negociación. En esa relación se conocen y se establecen las reglas para la clase. Cuando los normalistas asistieron a las prácticas las reglas ya se habían establecido. El proceso de negociación y acuerdos de trabajo entre los profesores y los niños se habían consolidado como sucede cada ciclo escolar. Ese fue un obstáculo para las practicantes al hacerse cargo de la clase.

En sus reflexiones Sylvia comentó que en esa experiencia de aprendizaje comprendió cómo las planificaciones para la acción elaboradas en la Normal no se ajustan a las escuelas colaborativas. Al no conocer a los grupos ni las características particulares de los niños en una situación determinada la planificación no resulta adecuada. En su exposición señaló textualmente: “(...) una cosa es planificar las actividades sin conocer las situaciones, otra diferente es planificar las actividades de acuerdo con los requerimientos, las inquietudes y los avances de los niños” (A30).

Sylvia explicó que cuando las futuras docentes elaboraban sus planificaciones en los primeros semestres ya conocían de alguna manera a los niños del grupo donde practicarían. Aun así, enfrentaron situaciones inéditas. En esos casos las actividades no tenían una referencia real, como sucede cuando ya están en el periodo de prácticas intensivas durante el último año de la carrera.

En la Normal los futuros docentes construyeron grandes expectativas para realizar sus actividades en las escuelas colaborativas, pero sus propósitos no se objetivaron de manera funcional. Con base en esa experiencia comprendimos que, siguiendo la planificación guiada desde las referencias inmediatas en el discurso pedagógico como parte de las creencias previas

de los futuros docentes, las acciones para la enseñanza no fueron las más adecuadas. Se encontraban muy distantes de lo que se requería para operar en la realidad. Eso puso en la balanza a las actividades relacionadas con las primeras aproximaciones a las escuelas colaborativas durante el *practicum*. Sylvia puntualizó que ser excelente estudiante en la Normal no es garantía de resolver los problemas de la enseñanza, principalmente cuando se es responsable de un grupo de treinta niños o más, atender a los padres de familia y también realizar otras actividades son cuestiones diferentes.

*Sylvia: “Cuando estás en la Normal y vas a las escuelas a observar es muy fácil criticar a los maestros. Crees que cuando estés con un grupo de primaria vas (...) a revolucionar la educación, 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, Fernandito te está replicando, ya llegó la mamá de zutanito y la tienes que atender. Todo al mismo tiempo. Entonces te das cuenta de que las cosas no son como las pensabas” (A30).*

El fragmento anterior muestra con claridad el error de predicción de Sylvia y la consecuente reflexión sobre los imaginarios que tenía antes de asistir a las actividades de enseñanza de manera prolongada con un grupo. Incluye las críticas que se hacían a los docentes colaborativos en las visitas de observación durante los primeros semestres del *practicum*, en las cuales los futuros docentes no alcanzaron a percibir con detalle los acontecimientos, ni los elementos constitutivos de la práctica en la enseñanza. Fueron observaciones a vuelo de pájaro. No hubo el tiempo necesario ni la manera de realizar una observación profunda sobre los acontecimientos cotidianos de la enseñanza en las escuelas. No obstante, se consideró que los estudiantes habían asimilado con detalle los acontecimientos observados, por lo tanto, cuando los futuros docentes asistieron a las prácticas del preservicio docente supuestamente ya tenían los antecedentes necesarios para ubicarse como responsables de un grupo. Tales creencias eran claramente un malentendido. En realidad, aquel aparente conocimiento se convirtió en la causa de su desconcierto inicial. Es en la práctica profesional docente cuando se comienza a conocer la realidad cotidiana, cuando los normalistas se convierten en participantes periféricos comprometidos durante un tiempo prolongado.

Continuando con el caso Sylvia, se confrontó con un problema en el aula. La solución la encontró en su participación durante la enseñanza cuando puso en práctica alternativas para resolver lo que en un primer momento interpretó como desorden del grupo, sin contar aún con un repertorio de estrategias para solucionar el problema. La falta de alternativas la obligó a buscar soluciones y a seguir los consejos de su tutora. Sólo así pudo confrontar las situaciones resultado de su interacción con los alumnos. Sylvia organizó su intervención en el aula a partir de un malentendido al que algunos docentes llaman “falta de control del grupo”, cuya situación es parte del desconcierto de entrada y es en general un malentendido en el ámbito de la docencia. Como lo vimos en el caso anterior, esa aparente falta de control del grupo se confundió con la falta de un saber específico para generar los acuerdos de trabajo con el grupo, confrontando las situaciones de la enseñanza sin tener conocimientos específicos sobre tales requerimientos ni sobre las situaciones particulares de los niños, sin haberse integrado a la dinámica de la clase, ni entablar una negociación de significados para lograr la comunicación. Aún más, sin considerar que los grupos habían establecido acuerdos de trabajo con el docente titular antes de la llegada de los practicantes, Es decir, el proceso de observación y registro durante las visitas no permitió precisar el trabajo normalmente realizado por los docentes durante las primeras semanas de clase. Tampoco habían confrontado un trabajo más prolongado con los grupos. Fue hasta que se ubicaron como participantes periféricos comprometidos temporalmente cuando comenzaron a conocer con cierta precisión la perspectiva real de la enseñanza, la cual creían haber logrado durante las visitas anteriores al preservicio.

Los futuros docentes no adoptaron desde el comienzo un acercamiento para empatar el lenguaje y las actividades con los niños. En su repertorio conceptual no aparecía aún la conformación de la comunicación y, posteriormente, consensuar o ponerse en sintonía con las actividades de la clase. Además, no tomaron en consideración que los niños ya habían establecido los acuerdos de clase con sus profesores, por lo tanto, debían elaborar nuevos arreglos y trabajar mediante convenios. Además, su tutor operaba como un profesor paralelo. Esa situación fue más difícil para generar una dinámica desde los primeros días iniciado el ciclo escolar. La problemática se complicó porque al llegar a suplir a un profesor el grupo se desconcertó, el

recién llegado desconocía los consensos y trató de implementar una dinámica diferente. Los desconciertos iniciales tanto de Sylvia como de los niños, se generaron porque los niños habían elaborado acuerdos de clase con la profesora tutora, la cual pasó a ser directora, dando lugar a la presencia de una nueva maestra no reconocida por el grupo. Ese aparente desorden identificado como descontrol del grupo en realidad se trató de una manifestación natural en los niños debido a un cambio de docente, provocando una falta de continuidad en los arreglos ya negociados con anterioridad. Los niños respondían a los acuerdos establecidos con su profesora. Ante la llegada de Sylvia, quien en su entrada fue muy condescendiente con ellos, lo cual influyó en la generación de un ambiente relajado. Eso fue considerado por Sylvia y por la maestra colaborativa como constante desorden. Al parecer la situación requería una nueva negociación entre el grupo y Sylvia. Su llegada repentina irrumpió la negociación ya realizada con la docente titular. Ahora los niños debían readaptarse a nuevos estilos de instrucción, a una dinámica de trabajo distinta.

Sylvia ejemplificó durante su exposición el proceso de re-negociación generado en el aula. Los esfuerzos realizados para encontrar una manera adecuada de hacerse entender por los niños, de cómo al principio sus indicaciones no fueron entendidas o no fueron adecuadamente elaboradas, no habían sido negociadas con el grupo. Esa situación surgió al poner en práctica sus creencias de las características de la docente ideal que se formó en la Normal. Sylvia enfatizó: las ideas y planificaciones realizadas en la Normal, antes de asistir a las prácticas, no corresponden con los requerimientos de la realidad, “*la realidad de lo que sucede en las escuelas no se percibe tal como es*” (A30).

Las conclusiones de Sylvia nos condujeron a comprender cómo los futuros docentes, cuando asisten al preservicio, llegan con sus ideas previas generadas en la Normal, incluyendo parte de todas las vivencias de su vida escolar, según las cuales el saber discursivo, al que Sylvia llamó teórico, es la referencia directa para planificar las actividades de enseñanza, llevándolas a la práctica en una situación determinada, lo que constituye un error de predicción. Posteriormente, entendió que ese procedimiento no le proporcionaba el resultado esperado, lo cual le produjo estrés, como en el caso de Aracely. En su intento por superarlo buscó alternativas para replantear

su posición frente al grupo, acción correspondiente a la homeóstasis. En su desconcierto también visualizó la existencia de dos dimensiones desde las cuales se puede planificar la enseñanza: una correspondía al saber discursivo que aprendió en la Normal y en su vida escolar, la cual se encontraba fuertemente arraigada como parte de sus creencias previas sobre la enseñanza; la otra estaba constituida por un saber práctico que le era ajeno, pero que aparecía veladamente en el actuar de los docentes expertos. Esta última dimensión del saber práctico no era fácilmente perceptible. Se le hizo evidente al ver cómo los docentes expertos resolvían los problemas del mundo de la práctica. En sus deliberaciones para explicar sus experiencias hizo una polarización de las dos dimensiones, que denominamos reacción alostática.

No obstante, considerando la perspectiva de las dos dimensiones pudimos descubrir otro malentendido en la formación docente. No se puede empatar la explicación discursiva sobre la enseñanza en términos de información y discusión de experiencias frente a una situación real. Se trata de dos momentos de la formación que al parecer no han quedado claros para muchos estudiosos de la enseñanza. El saber discursivo no determina las actividades de la práctica docente de manera directa en los centros educativos. Cumple una función indirecta necesaria en la formación profesional como un preámbulo para construir un referente e ideas previas para acceder al saber práctico, construyendo una noción conceptual sobre el proceso de aprendizaje de los niños y las herramientas generadas para la reflexión sobre la enseñanza. Sin embargo, ese saber es indispensable para llevar a cabo los procesos de reflexión en el nivel conceptual, es decir, incide en la práctica de una manera indirecta.

El saber que los futuros docentes denominan conocimiento teórico no es exactamente eso. En la Normal se generan conocimientos discursivos desde diferentes niveles. No todos corresponden a las teorías o a los principios aportados por las ciencias de la educación; en realidad a lo que aluden es a un conocimiento generado desde múltiples perspectivas en las cuales integran las ideas de los docentes formadores, los contenidos de las asignaturas y los materiales bibliográficos que les apoyan en la formación inicial. A esos referentes podemos sumar las opiniones de los compañeros estudiantes, las conferencias, foros y una diversidad de eventos académicos presenciados por los futuros docentes durante su formación. Todo eso constituye

una constelación de conocimientos sin correspondencia o vinculación necesaria con las teorías. Son esos conocimientos agrupados en lo que denominamos discurso pedagógico histórico. Esos conocimientos forman parte de las creencias iniciales de los futuros docentes. Cuando los practicantes se refieren al conocimiento teórico se refieren al conocimiento indefinido que tiene representación distinta y propia en cada estudiante, en cada etapa histórica de su desarrollo educativo. Ese saber discursivo se confronta en las prácticas con la ausencia de un saber práctico en proceso de construcción. En la experiencia de la práctica no se sustituye un saber por otro, sino se ubica en su correcta dimensión del ejercicio profesional. El saber discursivo forma parte del conocimiento personal de cada practicante. Se pondrá en acción cuando lo requiera o lo evoque para ayudarse a explicar aspectos considerados necesarios para la comprensión de alguna situación determinada o para profundizar en algún tema que exija una reflexión conceptual. Por otro lado, los conocimientos prácticos están orientados a la solución de problemas al interior de una comunidad de práctica. Los dos saberes forman parte de cada sujeto y no se pueden desechar, pero sí actualizar. Tampoco se pueden aproximar al conocimiento de un tema, oficio o profesión sin la construcción de un horizonte conceptual e histórico. Es ese el sentido de conocer e impulsar el desarrollo conceptual de las disciplinas relacionadas con la educación, específicamente sobre la enseñanza, así como el saber sobre los aspectos del desarrollo humano, principalmente de los educandos.

Los registros de las actividades de los futuros docentes durante la primera experiencia de prácticas con el P97, como el caso de las estudiantes mencionadas, permitieron comprender que la secuencia (teoría-práctica o práctica -teórica) resulta un falso principio. El anteponer el saber discursivo como base fundamental para planificar la práctica o para construir los saberes docentes se ubica en lo que algunos investigadores denominan racionalismo técnico (Schön, 1992). Postular que primero es la práctica y después la teoría conduce hacia el reduccionismo de la enseñanza y el aprendizaje de la docencia. Ambos razonamientos llevados a la práctica desembocan en desconciertos, con su consecuente nivel de estrés en los futuros docentes.

Regresando al caso de Sylvia, al iniciar las prácticas se basó en su saber discursivo sin encontrar la solución correcta que le planteó su confrontación

con las tareas de enseñanza. Como alternativa emprendió un proceso al que llamamos negociación de significado, mediante el cual se establece la comunicación y, a través de esta, los acuerdos de trabajo necesarios para que se desarrolle adecuadamente la clase. Destacando que Sylvia no contaba con la información requerida para enfrentar ese proceso simplemente buscó la manera de hacerse entender adoptando varias alternativas para que los niños reconocieran su papel como docente. No sabía que con sus diferentes formas de actuar e interactuar con el grupo estaba promoviendo el proceso de comunicación y negociación de significado. Cuando logró un acuerdo implícito con el grupo experimentó una gran diferencia en el trabajo de los niños, logrando parte de sus propósitos.

Recapitulando, los practicantes no tuvieron la oportunidad de conocer las actividades escolares iniciales con los grupos de primaria, por lo tanto, no tenían referentes reales sobre las costumbres, tradiciones y la manera de proceder en las escuelas. No conocían la historia de los alumnos, docentes, padres de familia, todavía no se habían confrontado con una problemática. Las visitas a las escuelas colaborativas durante los seis semestres del *practicum*, anticipadas al preservicio, no les proporcionaron un conocimiento suficiente respecto al acontecer cotidiano en las aulas, por lo tanto, en su primera temporada de prácticas, después de un mes iniciadas las clases, entraron de manera abrupta a un proceso escolar en pleno desarrollo. Destacamos la falta de información para proceder en el mundo de la práctica basándose en sus creencias generadas en una dimensión diferente, conduciéndolas al desconcierto. El impacto de entrada las condujo a vivenciar una situación difícil. Ejemplificando esa situación podemos imaginar a una persona que intenta subir a un tren a alta velocidad desde un punto en reposo. El resultado es parecido al impacto emocional que genera el incorporarse a las actividades escolares cuando el centro educativo ya tiene un mes de haber comenzado el ciclo anual.

Las experiencias expuestas por los estudiantes indican cómo los problemas confrontados respondían a una falta de comunicación entre ellos y los niños; también a la carencia de habilidades específicas para lograr una comunicación efectiva hacia un entendimiento mutuo. Les hizo falta información precisa para aproximarse al mundo real de la enseñanza, sobre todo el conocimiento de la cultura escolar y la gramática de los centros educativos.

Los problemas de “indisciplina” en el aula fueron resueltos por Sylvia a partir del establecimiento de acuerdos con los niños. No se trataba de una falta de control del grupo sino un entendimiento ausente entre ambas partes. La negociación de significado se objetivó en el proceso de comunicación a través del cual se consideró que el consensuar es muy importante para realizar la enseñanza. De no ser así no podría tener lugar una secuencia de actividades y el entendimiento necesario para ejecutar el papel que corresponde a cada uno. En ese sentido, el procedimiento implementado por Sylvia tenía la intención de explicarles el papel que cumple un docente en la clase, así como la importancia de seguir sus instrucciones.

Las expectativas forjadas por los futuros docentes en las aulas de la Normal no se pueden llevar a la práctica, según lo expuso Sylvia, principalmente porque se proyectan hacia la innovación educativa o a revolucionar las tradiciones de la enseñanza sin tener conocimiento de la realidad. Mencionó que las propuestas idealizadas por los docentes para mejorar la docencia distan mucho de lo realizable en las situaciones reales. En la práctica existen muchas situaciones que requieren ser conocidas de manera inmediata porque el mundo de la formación en la Normal es diferente al de la práctica profesional.

Sylvia explicó que las planificaciones hechas por sus compañeros durante los cursos en la Normal distaban de la realidad en las aulas de la escuela donde la docencia se ve desde un sitio diferente, aunque se disponga de la orientación de un profesor colaborativo. El mundo visto desde las aulas de la Normal frente al mundo real de las escuelas la indujo a reflexionar sobre lo que se suscita en la participación comprometida y la manera como ambos mundos se entrecruzan durante las prácticas escolares del preservicio. Desde ahí pudo distinguir las dos dimensiones visualizando su articulación bajo un objetivo común.

Destacamos también la aparición de un elemento central coadyuvante de la construcción de una nueva comunidad de enseñanza en la formación inicial de docentes. Ese elemento ayuda a precisar las necesidades de un proceso de aproximación al conocimiento práctico docente antes de la entrada a la participación periférica comprometida, considerando un patrón de sentido generado en el contexto de la práctica profesional a partir de los conceptos de comunidad de práctica docente, cultura escolar y las particularidades de los centros educativos o gramática escolar.

La exposición de Sylvia muestra, con bastante énfasis, la situación que la condujo en un determinado momento por un pasaje de desconcierto y estrés. Iniciaba las actividades con cierta indecisión frente a los niños; posteriormente, de manera gradual, la jornada se convertía en un torrente de gritos y llamadas de atención, finalizaba con la garganta lastimada, pero poco a poco, durante las prácticas, encontró una opción más adecuada para trabajar. Negoció con los estudiantes el significado de la función que cada participante tiene en el aula, logrando ciertos acuerdos de trabajo con los niños, y organizando un ambiente distinto al que había prevalecido a su llegada. En ese nuevo orden los niños negociaron el sentido de esas propuestas. Después de esa experiencia cuestionó sus creencias previas sobre el trabajo “no autoritario” en el aula. Las puso en duda al no obtener un resultado adecuado. Sugirió a sus compañeros que cuando tuvieran a su cargo un grupo de primaria no fuesen demasiado condescendientes con los alumnos porque ellos toman la medida a los maestros.

Analizando su proceso reflexivo encontramos que el cambio acontecido en el aula fue producto de su negociación con los niños, no una relación de dominio ni un saber para “controlar” al grupo. Ella definió tanto para los niños como para los padres de familia las funciones correspondientes a cada uno, las cuales son particularmente distintas y necesarias. Sus creencias sobre la falta de control del grupo fueron el motivo de la detección de un problema que no permitía un funcionamiento correcto en la clase. Su primera conclusión fue que carecía de los conocimientos prácticos necesarios para resolver la situación. Interpretando los acontecimientos como observadores consideramos no tratarse de una falta de habilidades para controlar al grupo; no obstante, al intentar controlar al grupo entró en un proceso de negociación con los niños, sin haberlo percibido como tal. Esto se generó de manera natural, y dio confianza a Sylvia para generar comunicación entre ambas partes. Su primer acuerdo consistió en que los niños asumieran su papel en la clase y reconocieran el papel que ella desempeñaba.

Sylvia enfrentó grandes dificultades durante las prácticas. No bastó con imponer su autoridad como le sugería la profesora tutora. La practicante debió detectar cómo entendían los niños las instrucciones. Sólo entonces pudo entablar la comunicación con los alumnos para hacerse entender. Aprendió a solucionar lo que para ella era un problema de indisciplina o

falta de control del grupo. Experimentó una situación que implicó una negociación para lograr ciertos acuerdos para el trabajo. Sylvia y sus compañeras no percibieron de la misma manera aquellos acontecimientos. Se trató de dos interpretaciones diferentes. Nosotros participamos como observadores de las acciones protagonizadas por las futuras docentes en los escenarios de la enseñanza. Tal vez para ellas todo el proceso fue una experiencia fenomenológica en la que lograron acercarse al mundo del autoaprendizaje, de la construcción del saber docente, pero en nuestra interpretación, Sylvia “abrió la ventana” que la conectó con un mundo más allá de lo simbólico —generado mediante la participación directa entre los niños y sus maestros—. Un mundo para ella desconocido al que poco a poco se aproximó a través de sus acciones. Esta vivencia nos permitió comprender la construcción del aprendizaje en situación. Justamente esta radica en la construcción de un aprendizaje en una situación determinada por el contexto escolar en el cual participaba como corresponsable del grupo.

### **Aceptar la cultura escolar. Un reto para los futuros docentes: Caso de Ana**

Durante las prácticas escolares del preservicio los futuros docentes se percataron de que la responsabilidad en la enseñanza incluye muchas actividades constitutivas del espectro de la práctica profesional, tales como conocer el lenguaje local, la historia del centro educativo, la relación entre los docentes, las costumbres locales, entre otras propias de la gramática escolar. En la vida cotidiana de las escuelas de educación básica la participación de los padres de familia es un acontecimiento común. Los maestros consideran a los padres de familia como parte de la vida escolar, no obstante, algunos futuros docentes expresaron que fue hasta el inicio de las prácticas cuando se dieron cuenta de la importancia de la participación de los padres de familia. Durante las primeras semanas de prácticas, después de los talleres generales de actualización, los estudiantes tuvieron sus primeros acercamientos con los padres de familia durante las inscripciones, entrevistas y reuniones informativas. Esas interacciones tuvieron un significado muy importante para los participantes.

A continuación, referiré el caso de Ana. Al inicio de su participación en el preservicio confrontó dos situaciones problemáticas: la primera se relaciona con su actitud de entrada frente al grupo al tratar de promover una dinámica basada en una visión personal del orden y la participación de los niños; la segunda fue consecuencia de su desempeño en el grupo causando una reacción de rechazo por los padres de familia, quienes se opusieron en un primer momento criticando su participación como conductora de la clase. Ana reflexionó de inmediato sobre su situación. Debía tomar una decisión crucial: cambiarse de escuela colaborativa o confrontar la situación. El rechazo le provocó tal preocupación que lo más viable era que se cambiara de escuela, pero no lo hizo. Aceptó el reto para tener la oportunidad de probar su intervención bajo circunstancias adversas. A un mes de iniciadas las clases se hizo cargo del grupo esforzándose para cambiar la dinámica en el aula. Implementó actividades atractivas para los niños, cuidando dar indicaciones sin recurrir a señalamientos personales. Después de un tiempo obteniendo buenos resultados diseñó un proyecto extracurricular en colaboración con los profesores y algunas madres de familia. Mediante ese proyecto y los cambios frente al grupo logró que las madres y padres de familia la aceptaran. Incluso reconocieron el trabajo de Ana.

Partiendo de esos acontecimientos recordaremos las condiciones de su entrada a la escuela colaborativa. Ana asistió a los Talleres Generales de Actualización (TGA) organizados por la SEP. Después de la semana de los talleres estuvo una semana en la escuela colaborativa ayudando a la maestra tutora en la planificación del ciclo escolar, incluyendo la elaboración de las listas de los niños del grupo. Daba información a los padres de familia sobre el ciclo escolar, principalmente sobre los materiales y útiles escolares para la clase. En esa misma semana se puso de acuerdo con la maestra colaborativa respecto a la organización de las prácticas con el grupo. La maestra le informó que esa escuela se caracterizaba por su alto rendimiento académico. Los profesores eran muy comprometidos con su trabajo, los padres de familia colaboraban mucho con la escuela, pero eran muy exigentes. Estaban al tanto de cada acontecimiento en la escuela. Incluso sabían sobre cada actividad realizada fuera y dentro del aula. Le señaló que el alto rendimiento académico era producto de la capacidad del personal docente, así como de la tradición de la escuela por ser la mejor evaluada de la zona escolar. La escuela estaba

vinculada a la presencia histórica de un profesor fundador quien estableció los principios de organización y trabajo, así como la relación colaborativa de los padres de familia con los profesores y el director. Esos principios se constituyeron en una tradición aún vigente, aunque el profesor fundador había fallecido. Después de los señalamientos la profesora colaborativa la invitó a las reuniones con los padres de familia. En la primera reunión la presentó como practicante de la Normal. Les informó que Ana estaría durante el ciclo escolar trabajando con el grupo como responsable adjunta.

Al inicio de su relato Ana explicó el surgimiento de ciertos problemas de organización y disciplina con el grupo durante los primeros días de trabajo, motivo por el cual decidió adoptar una actitud firme para que los niños pusieran atención a las instrucciones. En una de las sesiones reprendió a una niña provocando una reacción en cadena entre las madres de familia que se quejaron con la directora cuestionando su actitud presencia y actitud.

Ana: “...la mamá de una niña se acercó para decirme que por favor no regañe a su hija (...). Si su hija se porta mal (...) le informe a la maestra encargada del grupo, que yo, según las madres de familia, no tengo ninguna autoridad (...); a partir de esa situación empezaron varios comentarios entre las madres de familia respecto mi actitud y mi presencia en la primaria” (V17).

Según narró, surgieron muchos comentarios negativos entre los padres de familia. Decían que todavía no era una maestra, no sabía cómo tratar a los niños, ni cómo enseñar, cuestionando a las autoridades educativas por permitir a los estudiantes de la Normal aprender echando a perder a sus hijos. Enfatizó el efecto emocional causado por los padres de familia hasta el grado de cuestionarse si debía permanecer en aquella escuela o cambiarse a otra pues, si la situación continuaba, perdería su año de prácticas. Después de pensar mucho sobre la situación, en medio de una tensión que la estresaba, decidió afrontar los retos que implicaba la exigencia de los padres de familia y ponerse al nivel de los docentes de la escuela como lo marcaba la tradición escolar.

Ana: “Esa situación no ha sido causa para retirarme de la comunidad, por el contrario decidí quedarme ahí como un reto, lograr que las mamás tuvieran confianza en gente joven como yo; para lograrlo (...) programé obras de teatro

*donde estuvieron presentes las mamás; con apoyo de los otros maestros se organizó una salida al teatro del IMSS; organicé varios concursos entre los niños, una exposición de ciencia y tecnología, un viaje de estudios con los niños y padres de familia a la ciudad de León (...); de todas estas situaciones me hice cargo, obteniendo buenos resultados” (V17).*

En las primeras semanas de trabajo con el grupo Ana se vio frente a un dilema: cambiarse de escuela colaborativa para realizar sus prácticas o confrontar el reto. Lo primero implicaría quedar mal ante sus compañeros y los docentes de la Normal. Al huir de los primeros retos surgidos durante la práctica podía ser considerada como incompetente. El segundo implicaría arriesgarse a confrontar la situación entrando en un compromiso de integración a las tradiciones de la escuela y ponerse a la altura de los profesores. Decidió esto último, emprendiendo un proceso de superación para mostrar sus conocimientos y aptitudes. En su programa incluyó la participación de padres de familia, de algunos profesores y grupos de la escuela. Otras actividades fueron la exposición de trabajos sobre ciencia y tecnología con orientación extramuros vinculado a las actividades para cumplir con el servicio social. Todo lo anterior tuvo el propósito de concretar un cambio en su actitud ante el grupo, los padres de familia y el personal de la escuela. Así lo mencionó en su presentación durante la semana cultural: *“fui la responsable de esas actividades fuera del aula y de la escuela, todas tuvieron excelentes resultados” (V17).*

La narrativa de Ana muestra las alternativas de acción en el aula y las actividades fuera de la escuela para mostrar a los padres de familia cómo una estudiante sin la experiencia de un docente experto tiene la capacidad de organizar y cumplir con las tareas de enseñanza. En un primer momento entendimos que Ana respondió de manera homeostática para equilibrar el estrés provocado por la reacción de los padres de familia. Pensó en cambiarse de escuela para huir de aquella inesperada situación. Después, reflexionando sobre lo que implicaba dejar la escuela o permanecer en ella, optó por enfrentar el reto.

Al inicio la desconcertó la confrontación con las tradiciones de la gramática de la escuela. No esperaba encontrarse con tales tradiciones. En su visita durante los semestres anteriores no aparecieron circunstancias pare-

cidas. Otro hecho inesperado fue la reacción de las madres de familia durante su primera intervención en el grupo. No sólo se sorprendió por el reclamo de una madre inconforme, sino porque esta ya había difundido la información con el resto de los padres y madres de familia quienes, sumándose a esa inconformidad, adoptaron una posición de rechazo hacia ella. Considerando la injerencia de los padres y madres en la escuela era muy probable que no continuara con sus prácticas, pues ellas y ellos podían decidir cuales profesores eran adecuados para hacerse cargo de la docencia según lo explicó la maestra tutora. Esto era parte de una tradición histórica adoptada desde hacía muchos años. Fue el producto de un acuerdo entre maestros y padres de familia promovido por el director fundador de la escuela. En ese contexto, la futura docente fue catalogada como inexperta para hacerse cargo del grupo. En todo caso, solo la veían como una asistente de la profesora titular.

Ana fue integrándose poco a poco a las tradiciones y acciones de la escuela para cumplir el reto de salir adelante. En una parte de su reflexión describió su experiencia con el grupo que le causó su primer desconcierto. Ajustó la planificación a fin de considerar los elementos y las condiciones de su entorno inmediato. La reflexión producto de su desconcierto inicial la indujo a adoptar un cambio de actitud, a precisar los pormenores culturales de la escuela, específicamente sobre la participación de los padres de familia y la función de los docentes en el centro educativo. Durante su participación en las prácticas aprendió a sobrevivir en la periferia de la gramática escolar, conociéndola y adoptando una actitud coherente, integrándose a ella durante su estancia en el preservicio.

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

*Generalmente los viernes de cada semana hacíamos una tienda en la que se vendían dibujos, los dibujos tenían diferentes valores, cada niño podía comprar los dibujos deseados, o los que alcanzaba a comprar con las monedas acumuladas durante la semana.*

*Tal actividad me dio buen resultado para controlar la disciplina del grupo. Los niños se motivaron con las monedas de cartón porque podían comprar con estas. A partir de esas acciones los niños ponían atención a las indicaciones y realizaban las actividades adecuadamente” (V17).*

Para solucionar los problemas de disciplina en el aula recurrió a un sistema de sanciones y restricciones. Las aplicó a los alumnos desordenados, a los que no realizaban adecuadamente las actividades en la clase. Esas acciones tuvieron como consecuencia el disgusto de algunos padres de familia, vigilantes de los acontecimientos en cada espacio de la escuela, principalmente en las aulas.

Para evitar la inconformidad de los padres de familia Ana cambió de estrategia orientándola a lograr el interés de los niños en el desarrollo de las tareas, así como a generar cierto orden en el aula. Implementó actividades que le dieron resultado positivo. Fueron totalmente contrarias a las del inicio. En lugar de castigar a los alumnos mal portados comenzó a premiar a quienes actuaban como ella lo esperaba. Esa fue la actividad que cambió la situación entrando en un proceso de comunicación y mutuo entendimiento. Para lograr tal resultado fue necesario pasar por una negociación, así como por el establecimiento de acuerdos implícitos. En la dinámica resaltó la premiación de los alumnos que realizaran correctamente las actividades y aquellos que no alteraran el orden. Los estímulos para dar valor a acciones específicas le ayudaron en la negociación y comunicación. Cada viernes los alumnos intercambiaban sus billetes por los artículos deseados. En el intercambio aparece un proceso muy complejo de negociación, de acuerdos implícitos y puestos en la mesa, es decir, convenidos con los niños. Esa negociación implicó acordar el sentido de las actividades a partir de un patrón organizado o seleccionado por Ana, en el cual las actividades realizadas tenían un valor determinado por ella. La aceptación de ese “juego” no sólo implicó una negociación de significado sino también un acuerdo de trabajo de manera explícita. Además de negociar con los niños Ana adoptaba una actitud congruente con la gramática escolar. En su nueva actitud tomó en consideración a los padres de familia, los docentes y los estilos de aprendizaje de los niños. Entendió la relevancia de los padres de familia como parte de la tradición de la escuela. Tomó en cuenta las costumbres, hábitos, tradiciones y acuerdos anticipados entre docentes y padres de familia. Todo eso tenía su origen en

ciertos acontecimientos históricos de la escuela. A los docentes en activo se les reconocía el trabajo realizado con ímpetu y esfuerzo para mantener el reconocimiento y continuar siendo la mejor escuela en la zona escolar. La situación la condujo a reflexionar sobre la conexión existente entre los eventos en el aula, los comportamientos de los niños, el trabajo de los docentes y la injerencia de los padres de familia en la escuela. Ana pudo entender la perspectiva de los padres de familia dentro del aula, así como en las actividades extramuros. Los padres de familia se hacían presentes en la escuela y acudían cuando lo creían necesario. Ana percibió cómo las actividades y las instrucciones de los docentes se proyectaban al exterior. Se percató de la situación que vivían los docentes al interactuar con los padres de familia guardando cierta distancia, cuidado y respeto y marcando ciertos límites, sobre todo en los aspectos técnico-pedagógicos. En ese terreno no podían opinar. La experiencia expuesta por Ana mostró su capacidad de empatía que le permitió permanecer en un contexto escolar exigente. Su percepción y adaptación al medio escolar incidió en el cambio de sus ideas previas. Las creencias e ideas iniciales llevadas a la práctica fueron puestas en duda por los padres de familia. Esas creencias previas no cambiaron de un día para otro. Tampoco fueron sustituidas de la noche a la mañana. La manera de dirigirse a los niños con una actitud estricta en la clase cambió por un esquema de juegos y retos para los niños. La construcción de una nueva estrategia fue parte de una búsqueda complicada de actividades y secuencias didácticas como el uso del juego en la enseñanza. A partir de la angustia y el estrés puso en acción su capacidad de respuesta, su ingenio, su inteligencia creadora, sumando su persistencia, incluso su capacidad de reacción homeostática que la protegió frente a su desconcierto de entrada.

El reto no sólo consistió en lograr la aceptación de los padres de familia, sino en superar los conflictos de su intervención en el grupo. Para ella fue muy significativo que los niños se consideraran agredidos al llamarles la atención durante la clase. No bastaba, como lo descubrió, con dar órdenes y mantener su autoridad en el grupo. Debería encontrar la forma de hacerse entender sin llegar a adoptar una actitud represiva. En su imaginario diseñó formas diferentes para dirigirse al alumnado sin recurrir a los señalamientos personales. En esa etapa entró a una dimensión de la cual tenía poca información. Los datos proporcionados por la maestra colaborativa fueron muy importantes,

pero no suficientes para precisar su intervención en la clase, tampoco los consejos de sus profesores, sus compañeros, sus notas de clase, nada de eso le pudieron indicar la manera adecuada de actuar en la enseñanza.

La primera experiencia de desconcierto la obligó a poner mucha atención en todos los acontecimientos siguientes en la escuela, así como a buscar información específica que le permitiera desentrañar el mundo cultural que estaba descubriendo. Ana se esforzó por encontrar el lenguaje apropiado para comunicarse con los niños, para saber si le entendían, la manera cómo decir las palabras precisas para no ofenderlos. Poco a poco encontró cómo darse a entender, cómo comprender el lenguaje local y el estilo particular de los niños. Agudizó su percepción para interpretar las expresiones de los alumnos, cómo expresaban sus ideas. Eso la acercó a la posibilidad de negociar con ellos, primero el significado, posteriormente las tareas dentro del aula, las reglas y secuencias del juego de premiación. Ese camino fue fundamental para poder comunicarse de manera efectiva, para lograr acuerdos implícitos y explícitos en la clase.

En nuestro patrón de relación contextual ubicamos a Ana, al igual que a todas las practicantes observadas durante el preservicio, en la periferia de la comunidad docente como participantes periféricas comprometidas, aproximándose a los elementos constitutivos de la comunidad práctica docente de la educación primaria en México. Tales elementos se perfilan a la conformación de la enseñanza de la educación primaria pública y privada, considerando las herramientas, artefactos y características propias para el desarrollo de la práctica docente, a los estándares de enseñanza diseñados para niños y niñas de una edad determinada, a las normas nacionales y locales orgánicamente articuladas, los propósitos, saberes y secuencias cristalizadas en la cultura y gramática de las escuelas. Frente a todos esos elementos las practicantes como Ana optaron por un papel compatible con las circunstancias del contexto histórico en el que se encontraba su labor.

## **En búsqueda del saber práctico: Caso de Mirna**

En los momentos cruciales de la enseñanza, durante el impacto de entrada, los futuros docentes experimentaron la búsqueda de respuestas en un reper-

torio inexistente y una extraordinaria sensación de soledad. Como parte de las actividades de los asesores durante las prácticas, por instrucciones oficiales de la SEP, en la Normal se formó una comisión de titulación encargada de organizar actividades para promover la elaboración del documento de titulación e impulsar la reflexión de las actividades docentes durante las prácticas. La comisión organizó un foro para la presentación de avances del documento de titulación durante los dos semestres de prácticas. Los foros se desarrollaron por mesas temáticas. En cada una participaron diez estudiantes. Las mesas fueron moderadas por los docentes asesores, los estudiantes expusieron los avances de su documento de titulación y los asesores hicieron recomendaciones para mejorar los documentos. Fue en los registros de cada expositor donde encontramos información valiosa para visualizar las ideas previas, reflexiones, desconciertos e inquietudes de los futuros docentes.

En la primera experiencia de las prácticas escolares con el P97 los asesores cumplieron un papel importante orientando a los futuros docentes en sus actividades del preservicio. Principalmente en la elaboración del documento de titulación. Los docentes formadores propusieron alternativas respecto a los requerimientos expresados por los estudiantes durante los foros contemplando una reflexión sobre sus experiencias en las prácticas.

En esta parte presentamos la línea de trabajo predominante entre los asesores. Seleccionamos fragmentos de una sesión de seminario y de varios registros del primer foro de presentación de avances del documento para la titulación. En la sesión de asesoría participaron el asesor y dos estudiantes. El asesor visitó la escuela colaborativa con anticipación, donde observó las actividades realizadas por las estudiantes en sus respectivos grupos.

Mirna atendía un grupo de cuarto grado. Durante la sesión de asesoría solicitó a su asesor que la orientara para solucionar ciertos problemas que obstaculizaban el desarrollo de la clase. Los primeros días entró en desconcierto. Los niños usaban un lenguaje muy insultante y agresivo en las actividades a realizar entre pares o en grupos pequeños. Les era imposible llegar a un acuerdo. Se pasaban todo el tiempo peleando e insultándose. Mirna solicitó orientación sobre la dinámicas grupales o recomendaciones prácticas para resolver el desorden y las peleas en el grupo. Le urgía la asesoría respecto a cómo actuar. Para ella eso era muy urgente, pues el programa marcaba la realización de las actividades en grupos pequeños, pero esas

dinámicas no funcionaban en su clase. Cuando los estudiantes se agrupaban se la pasaban jugando, peleando y agrediendo de varias maneras.

Mirna: “(...) *de repente me quedo sin saber qué hacer. Los escucho (...) entre ellos se dicen —cuando van a trabajar juntos “Hazte para allá hijo de (...) (palabras agresivas en el español mexicano)”*, luego volteo y le digo ¡César! y dice: “no, yo no dije nada, yo no le dije nada”; bueno, 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” (A17b).

Asesor: “Pues sí, suena algo interesante cómo 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 explicaciones.

*Hubo una experiencia en Rosario, Argentina, con el nombre de grupos operativos. Lo fundamental de esa experiencia es el aspecto teórico de lo que se llama “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”* (A17b).

Mirna solicitó a su asesor le diera algunas recomendaciones que la apoyaran en la práctica de manera inmediata, sin recurrir a explicaciones teóricas o modelos de enseñanza alternativos, pero el asesor no se enfocó en buscar alternativas inmediatas. Al parecer su perspectiva radicaba en orientar a las estudiantes para seleccionar un tema para el documento de titulación, no en lo concerniente a resolver problemas inmediatos en la clase. El asesor dirigió la sesión enfocándose en la organización de propuestas, ideas e información para el documento de titulación. Ese enfoque respondía a que el Seminario de Análisis del Trabajo Docente tenía el propósito de reflexionar sobre la práctica. Analizando la asesoría encontramos dos perspectivas latentes, la necesidad inmediata de Mirna de contar con una propuesta de trabajo para el grupo de cuarto grado, y la del asesor enfocada en lograr que documentara los acontecimientos expuestos para convertirlos en objeto de la reflexión. En ese sentido, la asesoría se ubicó entre el interés de la practican-

te y el del asesor, generando un desacuerdo de intereses no explícito. El asesor no logró generar entusiasmo en su asesorada para inducirla a la reflexión de la práctica, pues ella se encontraba más preocupada por resolver la situación del grupo sin enfocarse al asunto de la reflexión en ese momento.

Inicialmente el asesor mostró interés en la problemática presentada por Mirna. Empero, tras la explicación de la estudiante —evidentemente preocupada por resolver aquella situación en el aula— hizo un conjunto de recomendaciones bibliográficas para que construyera una ruta referencial basada en experiencias educativas, las cuales pudieran apoyarla en la organización de la clase y elaborar su documento de titulación simultáneamente. En realidad, era una recomendación orientada a largo plazo no a solucionar la situación de inmediato como ella lo requería.

Tanto Mirna como su asesor tenían la intención de solucionar la situación, pero cada uno de manera diferente. Ella solicitaba recomendaciones para actuar de inmediato en la práctica y lograr que los alumnos realizaran las actividades propuestas en el programa. En cambio, el asesor se interesaba porque leyera sobre el tema de grupos operativos para complementar su experiencia convirtiéndola en un tema de reflexión. La diferencia de intereses obstaculizó, hasta cierto punto, la comunicación entre ambos. El problema de la compatibilidad no radicaba en la temática sino en los tiempos. Una actividad se proyectaba a mediano y largo plazo mientras que la otra se regía por el “aquí y ahora”. Adoptando los términos de las neurociencias, Mirna pasaba por una situación que requería una respuesta para equilibrar el estrés causado por la incertidumbre y la falta de un saber práctico en la situación del grupo. Por otro lado, el asesor se inclinaba por una respuesta orientada hacia el futuro (alostasis) no hacia la inmediatez (homeostasis).

Mirna, en lugar de obtener una sugerencia para resolver los problemas de la clase, encontró una nueva tarea en la sesión de asesoría. Las actividades recomendadas apuntaban, aparentemente, a solucionar el problema a mediano y largo plazo. Cada cual tenía sus prioridades. El asesor debía promover en sus asesoradas la organización de ideas de sus experiencias en la clase para convertirlas en un tema de reflexión. Cuando Mirna expuso su preocupación respecto al descontrol del grupo, así como la agresividad y la falta de voluntad para el trabajo en los niños, buscaba una orientación para resolver ese problema de manera urgente, pero la orientación del docente

aumentó su desconcierto. Al parecer también el profesor pasaba por algo parecido al no tener una respuesta inmediata.

En nuestro enfoque percibimos que Mirna buscaba nivelar su estrés mediante las recomendaciones de su asesor, pero al no encontrar la respuesta aumentó su nivel de estrés y desconcierto. Interpretando el escenario vemos al asesor ubicado en una comunidad de enseñanza del discurso pedagógico. Entendimos que su propósito, definido desde su pertenencia a tal comunidad, se relacionaba con el manejo de herramientas e instrumentos propios para la reflexión conceptual, no a solucionar problemas prácticos en la enseñanza en un sentido prospectivo. Como en los casos anteriores, las soluciones no surgieron de las recomendaciones sino del esfuerzo en la acción que realizan los futuros docentes al afrontar los problemas en la enseñanza. El enfoque correcto, según nuestro patrón, está relacionado con los instrumentos, herramientas y procedimientos de la enseñanza propios de la comunidad de práctica docente. Cualquier mentor podría equivocarse al hacer recomendaciones específicas a los practicantes. Aun los docentes tutores o expertos en educación básica no solucionarían el problema con una recomendación.

Mirna se encontraba en una situación intermedia entre sus creencias e ideas previas de origen escolar y el requerimiento de un saber práctico. El asesor y Mirna se encontraban en dimensiones diferentes de la enseñanza. Él en la del mundo discursivo pedagógico sobre la enseñanza, ella en la de la comunidad de práctica docente. Por esa razón las recomendaciones que buscaba no se encontraban en la dimensión del saber discursivo, al menos de una manera inmediata como lo requería. Cambiar la dinámica instaurada en las escuelas colaborativas es prácticamente imposible. Estas desarrollan sus secuencias y actividades bajo una lógica distinta. Cada centro educativo tiene una gramática escolar históricamente definida, es decir, en las escuelas de educación básica en México no es fácil cambiar las actividades de enseñanza, secuencias de trabajo, tiempo de trabajo ni los contenidos desde un criterio ajeno a la gramática escolar. La propuesta del asesor podría ser extraordinaria, pero en ese contexto particular no era la solución que esperaba Mirna.

Mediante ese registro nos dimos cuenta de cómo el paralelismo de intereses inmediatos entre Mirna y el asesor evidenció el punto ciego entre las dos dimensiones de la formación inicial. Por una parte, se encuentra la

necesidad específica y directa planteada por Mirna, encontrar una referencia, consejo o prescripción para ponerla en acción con su grupo, requerimiento que se ubica en la dimensión de la enseñanza práctica, precisando de un saber práctico. En cambio, la necesidad del asesor se ubica en el mundo de la formación discursiva, en la cual el interés radica en promover la reflexión partiendo de una situación. La respuesta del asesor se enfoca en la orientación de un proceso discursivo. Ese punto ciego entre las dos dimensiones puede convertirse en un malentendido. El docente formador puede considerarse como fuera del contexto de la enseñanza práctica, por lo tanto, imposibilitado para orientar a los profesionales de la enseñanza en un momento y espacio correspondiente a otra dimensión de la formación.

Haciendo un paréntesis en la urgente necesidad de encontrar una respuesta para trabajar con el grupo desde la perspectiva de Mirna, entendimos que la recomendación hecha por el asesor partía de un principio básico, en el cual se considera que en la práctica de la enseñanza la planificación y la fundamentación de las acciones escolares se desarrollan y se pueden organizar partiendo del discurso pedagógico formativo. Este principio, presente en muchos docentes formadores y en los estudiantes normalistas, aparece como un pilar débil que opera como malentendido en la formación inicial provocando desconciertos en los futuros docentes durante la práctica del preservicio docente. También se puede deducir el malentendido de creer que los docentes ubicados en la dimensión discursiva de la formación inicial deben estar dotados de conocimientos prácticos específicos para solucionar situaciones particulares en la enseñanza. No obstante, la situación descrita en términos de un saber práctico orientado a solucionar problemas futuros se considera como una solución alostática, y aún más precisa, isostática.

Continuando con el análisis, Mirna mostraba su angustia considerando su regreso a las prácticas sin tener una alternativa para la acción. Necesitaba apoyo para salir avante en aquel medio. Resolver los problemas inmediatos de la clase era lo más urgente. Bajo esa perspectiva la futura docente se encontraba entre dos situaciones, la primera integrada por los problemas acaecidos en el aula, las complicadas interacciones entre los niños, la indiferencia de los tutores, la nula participación de los padres de familia; la segunda conformada por las actividades en la Normal enfocadas en elaborar las reflexiones sobre la práctica, considerando la documentación o

registro de las situaciones experimentadas en el aula. Eso ocasionó un aumento en el nivel de estrés. Al parecer no había precisión respecto a la función de la asesoría, ni una definición de la frontera que separa a las dos dimensiones de la formación inicial docente.

Lo anterior condujo a reflexionar sobre una incógnita. En las orientaciones del P97 no había precisión sobre la participación e intervención de los docentes de la Normal en las prácticas. Esa función estaba más inclinada hacia los profesores colaboradores o tutores. Algunos asesores con formación normalista tenían la convicción de que los asesores debían participar en la solución de los problemas propios de la enseñanza, tal como aparece en el apartado correspondiente a la experiencia de las prácticas durante el primer semestre del P97. La situación que divide la intervención de los asesores o profesores de la escuela formativa con los tutores o profesores colaborativos es, en la práctica, una incidencia no aclarada.

Mirna se encontraba buscando la manera de intervenir con el grupo. Solicitaba una recomendación para actuar en la práctica, no encontrándola en la sesión de asesoría. Tampoco la obtuvo de su tutora. Esta permaneció indiferente a la problemática planteada por Mirna. En cuanto al tema de los tutores también hay malentendidos. Incluso existen publicaciones en las cuales se cree que los tutores deben enseñar su propio estilo docente a los practicantes, lo cual, desde nuestra comprensión de los acontecimientos registrados, no es posible. Quienes lo intentaron no pudieron lograr que los practicantes llegaran a realizar al pie de la letra lo indicado. Tal fue el caso de Sylvia. Esto es comprensible considerando que el conocimiento práctico se construye en la acción personal, logrando un equilibrio del estrés, adquiriendo seguridad en sí mismo y el posicionamiento en los terrenos de la cultura escolar, la gramática escolar y la comunidad de práctica docente.

La preocupación de Mirna —según lo apreciamos— causó un “shock de la práctica”, que es un estado emocional causado por el exceso de estrés. Al no ser equilibrado la persona se paraliza. De pronto no sabe qué hacer, entrando en un marasmo. Según algunos estudios el “shock de la práctica” ocasiona que los practicantes no regresen a las escuelas colaborativas debido al grado de estrés experimentado (Kelchtermans y Ballet (2002). El estrés no sólo paraliza a los estudiantes durante sus prácticas, también puede ser causa de somatización causando alteraciones físicas y psicológicas. Cuando

el estrés continúa sin regulación se convierte en estrés crónico (Sapolsky, 2008). En el caso de Mirna el nivel de estrés fue ocasionado por la incertidumbre frente al grupo. No tenía información de lo que le estaba pasando. Creyó ser la única frente a un problema sin solución, no obstante, encontró la manera de salir adelante. Al platicar con sus compañeras de la normal le mencionaron que en las escuelas de las zonas marginadas el lenguaje y las actitudes de los niños eran reflejo de su ambiente social, recomendándole que se acostumbrara a la agresión verbal y al comportamiento de los niños, principalmente de los varones. Para ellos era parte del sentido común. Eso le ayudó a sobrellevar la situación y bajar su nivel de estrés.

Considerando la experiencia comentada por Mirna visualizamos a los futuros docentes —durante el preservicio— en medio de dos tareas a realizar, la de su formación académica en la Normal y la de sus responsabilidades frente al grupo en las escuelas colaborativas. Para Mirna el desconcierto y la confusión tuvieron como base la entrada a un contexto social y cultural para ella desconocido, sin contar con una anticipación de esa dimensión cultural. Escuchando las exposiciones de otras practicantes nos enteramos de cómo la mayoría vivieron situaciones muy parecidas. Algunas fueron afortunadas en poderse comunicar con los tutores y sus compañeros.

Si bien el estrés generado impulsó a los futuros docentes a buscar alternativas para soportar las dificultades cotidianas en su doble responsabilidad, es importante tomar en cuenta la consecuencia del alto nivel de estrés producido. Aunque el estrés no puede mantenerse en cero, tenerlo en un alto nivel por tiempo prolongado puede tener consecuencias graves para la salud física y mental. Es recomendable el apoyo de un profesional en la materia para evitar consecuencias en la salud personal de los practicantes.

## **El ensayo para la titulación**

El papel de los docentes formadores, de acuerdo con el plan de estudios, radicaba en conducir a los estudiantes durante las prácticas del preservicio hacia la elaboración del documento para la titulación, tomando como base sus experiencias cotidianas en la escuela colaborativa, en el grupo particular y en el contexto comunitario. Debían registrar cada detalle en un diario

de trabajo. Retomando el caso de Mirna, la elaboración de su documento para la titulación estuvo suspendido un tiempo debido a su incertidumbre. El desconcierto de entrada se extendió demasiado, sin generar alternativas para resolver los problemas que le demandaba su situación particular, no sólo por la ausencia de un saber práctico para la acción sino también por su perspectiva de la conducta de los alumnos, principalmente en lo correspondiente a su lenguaje plagado de palabras ofensivas al que no estaba acostumbrada. Al parecer no consideró esas expresiones en el contexto particular de la comunidad. Más bien, las tomó como referentes de significación en su propio contexto. En el grupo no estaba suspendida la comunicación ni los acuerdos de trabajo, pero Mirna confirió un significado distinto al lenguaje de los niños tomando como referencia el contexto cultural del que ella provenía.

En las escuelas colaborativas los profesores tutores no fueron capacitados específicamente para orientar a los practicantes. Las acciones de tutoría estuvieron influenciadas por la tradición o por la perspectiva personal de cada profesor colaborativo. Los futuros docentes se hacían cargo de los grupos, en tanto los docentes titulares podían ausentarse para realizar otras actividades escolares. Muchos de los tutores habían vivido experiencias diferentes cuando realizaron sus prácticas o servicio social. Algunos profesores colaborativos enfocaron sus orientaciones a dar consejos sobre el documento de titulación a los practicantes. Al hacer recomendaciones no consideraban el cambio reciente de los lineamientos en el proceso de titulación, remitiéndolos a situaciones correspondientes a otro plan de estudios.

## **Sobre el patrón de sentido**

### **Impacto de entrada**

El impacto de entrada, del que ya hicimos algunas precisiones, se refiere al desconcierto que tuvieron los practicantes durante sus primeras semanas de estancia en las escuelas colaborativas, quedando registrados en los informes cotidianos y en el diario de trabajo presentados en las exposiciones de

los futuros docentes y en las sesiones del seminario. El impacto de entrada se generó en la conexión de los futuros docentes con las dimensiones paralelas del mundo de la docencia. Ese cambio fue la entrada al mundo de la práctica profesional en la cual existe una infinidad de elementos y acciones que constituyen la comunidad de práctica docente. Fue ahí donde se dieron cuenta de que entraban en una dimensión desconocida, ajena a las creencias que habían construido en otra dimensión. En el trayecto de salir de una y entrar a la otra dimensión hubo un choque entre la perspectiva que tenían sobre la práctica de la enseñanza frente un nuevo patrón de significado.

Durante el preservicio los futuros docentes se encontraron en un lugar pantanoso e indefinido. Formalmente no pertenecían a la comunidad de práctica docente, pero tenían responsabilidades o compromisos en términos de la enseñanza como si pertenecieran a esta. Además, seguían simultáneamente con responsabilidad en la Normal para elaborar el documento de titulación. Como lo señalamos en otro apartado, no se ubicaron como participantes periféricos legítimos, pero tampoco eran participantes periféricos distantes, es decir, eran participantes periféricos comprometidos. Desde ese estatus la profesión de enseñar no quedó clara. No había un indicador de los elementos constitutivos de la cultura escolar ni de la gramática de los centros educativos o de los entes participantes en la comunidad de práctica docente. En la incursión al mundo de la práctica profesional los futuros docentes reflexionaron sobre las situaciones que les provocaron desconcierto. Al analizar sus explicaciones comprendimos que estas se iban tornando en malentendidos que no habíamos percibido anticipadamente. Destacan, entre otros, la falta de control del grupo, el papel que los docentes formadores confieren a “la teoría” para determinar la planificación, la organización y la acción en las actividades de la enseñanza. En este sentido, sobra aclarar que el discurso pedagógico y la información de las teorías educativas corresponden a una dimensión diferente al de la práctica profesional. No obstante, ambos constituyen parte de la formación inicial de docentes y del mundo de la enseñanza. Es por lo tanto necesario saber ubicar los límites de las dos dimensiones, principalmente diferenciando el patrón constitutivo de cada una.

Acudimos a las neurociencias para explicar la generación de los procesos del conocimiento práctico en términos ontogenéticos (coincidiendo con la perspectiva de la psicología histórica cultural que se enfoca en la explicación

filogenética del conocimiento), las cuales se ponen de manifiesto en las situaciones frente al mundo. Los humanos generan redes o mapas mentales de interacción neuronal (sinapsis), constituyendo parte de la experiencia personal evocable en momentos específicos para la solución de problemas. La constitución de mapas mentales no se encuentra en una sola región del cerebro. Las diferentes regiones cerebrales se relacionan unas con otras constantemente. La idea generalizada en algunos estudiosos del aprendizaje sobre la priorización de la teoría sobre la acción no tiene respaldo en el campo de las neurociencias. Ambos procedimientos se encuentran en la misma discontinuidad. Sobre este aspecto es necesario profundizar en los recientes descubrimientos respecto al agrupamiento de neuronas especializadas en la evocación de las representaciones conceptuales. Por su parte, los mapas generados por la sinapsis se pueden evocar en diferentes áreas cerebrales o grupos neuronales, como lo muestran los estudios de Quian (2015), Damasio (2018 y 2019), Nordengen (2018) Lieberman y Long (2022), entre otros. Los recientes descubrimientos neurocientíficos revelan que el aprendizaje de datos o términos no influye en la solución de los problemas de la práctica. Ambos corresponden a regiones y mapas neuronales distintos, aunque en algún momento se relacionen entre ellas debido a la plasticidad del cerebro. Eso nos aclara ciertas dudas sobre la manera de responder a las situaciones de la práctica de los estudiantes que logran un alto manejo conceptual durante la formación inicial, pero tienen grandes dificultades para solucionar los problemas en la práctica.

### **Desarticulación entre la “teoría” y la práctica**

En el impacto de entrada las futuras docentes tuvieron dificultades para la organización. Sesconocían los procedimientos relacionados con el establecimiento de acuerdos de trabajo en la clase para lo cual la comunicación entre ambos es un elemento indispensable. En la experiencia surgieron expresiones como: *“me falta control del grupo, no puedo controlar a los niños, el grupo está descontrolado, los estudiantes no colaboran o no hacen lo que se les indica, los niños no obedecen mis instrucciones, los niños no trabajan porque se la pasan jugando o peleando, para controlar el grupo tuve que re-*

*currir a diferentes estrategias*”. Todas esas expresiones forman parte de un malentendido cuyo origen se encuentra en las creencias previas de los futuros docentes. Desde tal autodiagnóstico se puede deducir que la falta de control del grupo se confunde con la ausencia de un conocimiento relacionado con la comunicación y generación de acuerdos de trabajo en la clase. La existencia de una técnica o secuencia didáctica propia para controlar los grupos es una fantasía en el ámbito docente. Si se considera como verdadera esa primera idea, significaría que el repertorio docente tiene su origen en la llamada racionalidad técnica, es decir, el saber práctico docente se genera en la Normal a través de prescripciones de origen discursivo. No obstante, al analizar la expresión en las situaciones de la práctica a las cuales hacían referencia las normalistas, precisamos confusión al referirse a una situación relacionada con la comunicación, la negociación de significado y al establecimiento de acuerdos de trabajo con los educandos. Esos aspectos estaban detrás de aquello que llamaron equivocadamente “falta de control del grupo”. Esa expresión es una enunciación sobrepuesta, ausente del sentido significativo del mensaje. Incluso ampliando la interpretación se podría generalizar el hecho de que la mayoría de las practicantes carecían de aquellas capacidades imaginarias. Al generalizarla cae en la categoría de un malentendido persistente en la formación inicial de docentes, siendo además una expresión sin un contenido específico, o sea, todas las actividades de enseñanza que no funcionen adecuadamente al inicio con el grupo caen dentro de tal significante.

Durante las primeras semanas del preservicio las practicantes experimentaron una situación de inestabilidad que les causó altos niveles de estrés. El impacto de entrada tiene de fondo la confrontación de los futuros docentes con la cultura escolar, constituida por las costumbres, tradiciones, organización, distribución del trabajo, desarrollo de múltiples tareas en la clase, específicamente en el inicio de las prácticas. En tales circunstancias de desconocimiento sobre los procesos de la práctica docente, cuando los profesores colaborativos o titulares ya habían establecido implícitamente los acuerdos de trabajo con sus grupos, los practicantes comenzaron su labor. Desconocían, o no consideraron en su momento, la necesidad de establecer un proceso de comunicación para hacerse entender por los alumnos, volviéndose una situación doblemente complicada. Los alumnos de

primaria habían pasado por ese proceso con el profesor titular. Ahora debían hacerlo con el practicante recién llegado. Los niños también entraron en desconcierto, generando en un diálogo en el vacío. No existía la comunicación, aunque aparentemente todos se comunicaban.

Para precisar en la comprensión de este tópico vamos a recuperar los fragmentos de los registros de las exposiciones utilizadas anteriormente con la finalidad de hacer más claras nuestras interpretaciones sobre la expresión “falta de control del grupo”.

### **Entrada de Aracely**

Analizando las expresiones y textos de la primera parte de Aracely vemos que se encontraba preocupada al no lograr que los niños hicieran las actividades como lo esperaba. Entró al grupo sin conocer a los niños, sin saber los acuerdos de trabajo establecidos con la profesora titular, no tenía información de los estilos personales ni de las capacidades o dificultades de cada niño. En esas circunstancias se hizo responsable de la conducción de la clase. Para los educandos Aracely era una extraña que llegó, ocupó y adoptó el papel de profesora. Su entrada repentina les provocó desconcierto por el cambio inesperado. Durante los primeros días Aracely se sentía insegura en el grupo. Percibía que los niños no realizaban las actividades en el tiempo programado, percibió disfunción y desorden en el grupo. Los niños no actuaban consecuentemente con sus instrucciones. Dedujo que no tenía control del grupo. Se esmeró en aprender muy pronto los nombres de los niños tal como se lo habían recomendado sus compañeros, pero eso no le dio resultado. La particular manera de entrar a la clase en aquellas condiciones fue la causa del desconcierto.

Como lo señalamos anteriormente, Aracely tenía una noción del tiempo en el cual los niños debían realizar las tareas asignadas. Por su parte, los niños realizaban las actividades de acuerdo con sus posibilidades y su estilo propio. Mientras las realizaban platicaban entre ellos o se movían de un lugar a otro. Eso era parte de la gramática del grupo. Ella percibía desorden y lentitud. En el aula había dos nociones del tiempo y del orden: la de Aracely y la de los niños. Para ella el hecho de que los niños platicaran mientras

trabajaban o se levantaran para ir a pedir un lápiz o intercambiaban material con otro compañero era considerado como desorden y pérdida de tiempo. Ella tenía la idea de que los niños debían trabajar en silencio, sin abandonar sus lugares. En eso se aprecia la concepción del orden en el aula visto a partir de sus creencias, pero los niños ya tenían un ritmo de trabajo, un estilo de aprendizaje, una manera para desplazarse en el aula. En suma, una secuencia de actividades correspondientes a la gramática del grupo referida a un estilo de trabajo establecido en la práctica cotidiana de la enseñanza. Esa dinámica o gramática del aula ya se había establecido antes de la llegada de Aracely. Es decir, en el aula ya había un orden y un estilo de trabajo. Los alumnos habían generado acuerdos tanto entre ellos y con la profesora titular. Esa situación desconocida por Aracely provocó desequilibrio en el ritmo de trabajo establecido con anticipación en el aula. La búsqueda del desempate entre la gramática del grupo y sus propias expectativas la condujo a una situación indefinida formando parte del impacto de entrada. Se estresaba porque el material a utilizar en su plan de trabajo no se encontraba en el aula o los niños no lo llevaban. Suponía que en el aula había el material necesario para la clase. Otra opción era que los alumnos llevaran los materiales para trabajar en la clase. Pronto entendió que los profesores trabajaban con el material existente en el medio. En síntesis, llegó con una idea que no se correspondía con las condiciones de trabajo en esa escuela. Entró del mundo idealizado por ella partiendo de su error de predicción.

Con el propósito de solucionar la situación inició la búsqueda de información para explicar la falta de orden, el bajo rendimiento académico y la ralentización de las actividades en el grupo. Eso la llevó a buscar alternativas para motivar a los niños e inducirlos a trabajar de la manera imaginada por ella. En su intento por mejorar la dinámica de trabajo en la clase utilizó diferentes técnicas, tanto para el “control de grupo” como para hacer la clase más interesante e inducir a los niños a actuar más acelerados. Todo eso con base en sus creencias de cómo debería ser el proceso educativo. Al paso de los primeros días fue conociendo al grupo en general, y a cada uno de los integrantes en particular. Eso sucedió de manera simultánea a su búsqueda de alternativas y estrategias didácticas para lograr sus objetivos. En su relación con los niños acontecía algo de lo que no se percataba. Se

comenzaba a generar un proceso de negociación para el trabajo. Estaba conociendo el lenguaje particular de los niños, la manera personal adoptada por cada uno. Ese proceso se generaba silenciosamente, promoviendo la posibilidad de establecer una comunicación efectiva entre ella y los educandos. Llegó el momento en el cual pudo negociar, acordando las particularidades de las tareas en el aula. Paulatinamente se aproximó al conocimiento de las costumbres y estilos predominantes en los alumnos. Lo relevante del cambio de dinámica en la clase no se debió a una técnica específica para controlar al grupo, contrariamente las técnicas utilizadas con esa intención no produjeron resultados positivos. Aprender los nombres de los niños de memoria no significaba conocer sus características, para lo cual debió interactuar con ellos y encontrar el sentido de cada experiencia personal. Cada nombre estaba ligado a una situación particular.

En una segunda etapa Aracely fue conociendo con más detalle a los niños. Acercándose a ellos pudo comunicarse percibiendo un cambio extraordinario en la colaboración. También cambió sus ideas respecto a los docentes, el director, los padres de familia, lo cual resultó en un equilibrio emocional que niveló su estrés, produciendo la dopamina necesaria para planificar las acciones de enseñanza desde otra perspectiva generando, al mismo tiempo, una sensación de satisfacción y realización personal. La sensación de satisfacción referida por Aracely en su documento de titulación manifiesta la culminación del primer ciclo del estrés generado, abriendo un nuevo ciclo de planificación dirigido al futuro inmediato.

El siguiente fragmento de su exposición contiene una reflexión sobre lo sucedido al inicio de las actividades con el grupo. Las estrategias utilizadas para la conducción de la clase le permitieron realizar su labor de manera adecuada, reconociendo a la vez un cambio en sus ideas, así como en su percepción del contexto escolar.

*Aracely: “En prácticas anteriores 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 de que este no era el problema, pues desde la primera semana me los aprendí; y, aun así, no me fue fácil el control grupal... al inicio llegué a la escuela con la intención de aplicar la teoría que aprendí en la Normal (...), 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”.*<sup>10</sup>

En el fragmento del registro se percibe la relación entre la secuencia de sus acciones. Al principio dio prioridad a la “teoría”. Su planificación giraba en torno a sus creencias iniciales. Después de su reflexión buscó respuestas prácticas. Dejando de lado la “teoría” comprendió que las actividades realizadas por los niños correspondían a su realidad particular, no a la de su imaginario. Es decir, hubo una mediación entre la realidad y lo que imaginaba.

### **Entrada de Sylvia**

Otro ejemplo claro del impacto de entrada lo vemos en los fragmentos de los registros de Sylvia y de Ana, quienes hicieron sus exposiciones durante la semana cultural.

*Sylvia: “Hubo días que llegaba muy cansada al salón, muy adolorida de la garganta, 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 (...), ellos se aprovechan porque te toman la medida, hasta que te das cuenta de que esa no es la manera, sino que tienes que ser más enérgica para que te hagan caso [...] me acuerdo de que cuando iba a la escuela primaria a observar las clases durante los primeros semestres de la carrera era muy buena para criticar a las maestras, decía: hay maestras que regañan a los pobres niños, pero de pronto me he dado cuenta de que ya me volví así, como las maestras regañonas” (A30).*

Durante el preservicio Sylvia tomó al grupo bajo su responsabilidad de manera abrupta. Su tutora se hizo cargo de la dirección de la escuela. El grupo carecía de profesor. Sus creencias iniciales respecto al trabajo con el grupo tenían dos antecedentes, el primero consideraba que algunas profesoras

<sup>10</sup>(Doc. t,13) Documento de titulación de la estudiante Aracely (p 13).

expertas organizaban la clase adoptando un papel represivo, violentando a los niños, conducta identificada en la Normal como tradicionalista; el segundo fue consecuencia de intentar conducir la relación con los niños desde una óptica de la comprensión y la cordialidad. Tenía la convicción de poder establecer una relación cordial con el grupo alejándose de la orientación tradicionalista de la enseñanza; pero al intentar organizar la clase los niños hacían caso omiso de las instrucciones. Fue cuando la maestra titular le advirtió que debería ser más enérgica. Esa llamada de atención la reubicó en su actuar. Era demasiado condescendiente con el grupo. Debería cambiar su actitud, al hacerlo –según ella– pasó de un extremo a otro. Aprendió a expresarse con determinación para lograr le hicieran caso, la obedecieran, la tomaran en cuenta. Ese nuevo actuar la trasladó a un cambio radical. La convirtió en una maestra gritona, regañona, ubicándose en un papel tradicionalista.

Recapitulado el escenario, cuando Sylvia llegó al grupo los niños ya habían negociado el sentido del trabajo en el aula con su anterior profesora. Su estilo se caracterizaba por ser muy preciso, firme y directo. Los niños estaban acostumbrados a la manera en que indicaba las instrucciones. Vemos en la transcripción de Sylvia un desconocimiento de la gramática del grupo (entendida como las secuencias y alternancias de las acciones, así como de las actividades que se desarrollaban en el aula), razón por la cual al interactuar con los alumnos no entendían el papel que le correspondía. Por su actitud tolerante y condescendiente la veían como una compañera de clase.

*Sylvia: “Pero cuando te encuentras en el salón ves que Juanito no está haciendo las actividades adecuadamente, Fernandito te está replicando, ya llegó la mamá de “zutanito” y la tienes que atender; todo al mismo tiempo, entonces te das cuenta de que las cosas no son como las pensabas” (A30).*

Las actividades a las que alude Sylvia son parte de la gramática escolar, referida a las actividades cotidianas diferenciadas en cada centro educativo. Los docentes desarrollan diversas actividades de manera simultánea, además, no tomó en cuenta el haber iniciado con una actitud comprensiva, amable. Eso la hizo ver indecisa y tímida ante los niños, dando lugar a que no le confirieran autoridad como lo hicieron con la profesora titular. Fue

a partir de la puesta en práctica de acciones precisas cuando les hizo entender que era la profesora. Es decir, negoció con ellos el papel correspondiente a ambos. Esa negociación se concretó cuando logró que la reconocieran como profesora.

En otro fragmento Sylvia expresa sus ideas previas mencionando su aspiración de llegar a revolucionar la educación siguiendo las propuestas o ejemplos de Montessori, agregando críticas a los docentes en servicio. Esas expresiones manifiestan sus creencias previas. Aunque no las haya analizado sistemáticamente, sabía perfectamente en dónde se habían originado. En su exposición menciona que antes de asistir a las prácticas, durante las clases en la Normal, tenía la creencia de que las actividades en el aula se realizaban en forma continua, sin interrupciones, bajo el esquema anticipado de la planificación, contando con tiempo específico para cada acción, pero su sorpresa fue grande cuando descubrió la realidad en la escuela. No era como lo había imaginado. La realidad era totalmente diferente a sus creencias previas. Se confrontó con la situación de un grupo que ya tenía acuerdos previos con la profesora titular. Para lograr la aceptación y consideración como profesora debió reestructurar la dinámica del grupo haciendo nuevos acuerdos de trabajo.

Sylvia buscaba la manera de que los niños trabajaran en silencio al realizar las diferentes actividades. Para ella era fundamental que realizaran el trabajo en completo silencio y sin interrupciones, lo cual le parecía casi imposible. Fue hasta después de un tiempo de intentarlo cuando los niños la reconocieron como su profesora y comenzaron a trabajar, aunque también debió ceder ante el estilo de trabajo de los niños y sus creencias previas. Así fue construyendo sus creencias alternativas permitiéndole superar el desconcierto inicial.

### **Entrada de Ana**

El desconcierto de Ana tuvo su origen también en la suposición generalizada entre las practicantes de no conocer estrategias didácticas para controlar al grupo, pero a diferencia de Sylvia, desde el comienzo adoptó una actitud rígida frente a los alumnos. Eso provocó que los padres de familia

intervinieran cuestionando su actuar. La secuencia es semejante a la de los casos anteriores, Ana también hizo su entrada apoyada en sus creencias previas confrontándose con las tradiciones y la gramática de la escuela. El impacto de entrada fue drástico al grado de plantearse un cambio de escuela, como lo señalamos anteriormente.

Ana adoptó una posición estricta con los alumnos. Ante esa actitud algunos se quejaron con sus padres provocando su intervención al considerarla inexperta. Ella buscó alternativas para hacer eficiente su trabajo sin que los niños la interrumpieran y realizaran las actividades indicadas.

Las actividades realizadas por Ana tenían la intención —según lo expresó— de controlar al grupo, pero en realidad muestran que iban más allá de la aplicación de una técnica de control, si es que existe. Las acciones emprendidas se conformaron por varias actividades hasta encontrar una que interesó a los niños. Simultáneamente fue viendo las reacciones, así como su eficacia. De esa manera, a la vez que interesaba a los niños, entabló una negociación de significado logró la comunicación cumpliendo con la condición impuesta por los padres de familia de no usar procedimientos restrictivos o punitivos. Con ese propósito intentó una negociación promoviendo acuerdos a través de una relación cordial. El resultado fue excelente, al grado de poder organizar actividades fuera de la escuela. Incluyó un acuerdo implícito con los padres de familia. Después de valorar su trabajo la apoyaron en la realización de diversas actividades. En ese proceso Ana generó actividades alternas, diferentes a las concebidas a partir de sus creencias previas al inicio de las prácticas.

Las secuencias organizadas forman una parte compleja de la negociación de significado para promover los acuerdos de trabajo. Una de las actividades descritas fue la del juego, que implica la elaboración y puesta en práctica de reglas acordadas implícita y explícitamente entre los participantes, incluyendo la representación de un valor conferido a las monedas de cartón. Eso implicó una representación conceptual objetivada en el uso de un patrón establecido en la misma dinámica, así como un acuerdo tácito, asignando valor a las actividades realizadas correctamente por los niños durante la clase. Estas, además, fueron resignificadas y representadas por las monedas que se podían cambiar por dibujos. Los niños aceptaron realizar adecuadamente las actividades propuestas por la practicante en el entendido de cum-

plir correctamente con las tareas a cambio de recibir las fichas y con estas comprar lo deseado o lo que alcanzaban a obtener según su esfuerzo. El juego no sólo implicó una dinámica lúdica. A través de este se promovieron los acuerdos entre los alumnos y la futura docente. Además, contenía un ejercicio de estimulación de la representación conceptual de la realidad y la objetivación del esfuerzo propio en las actividades de la enseñanza y el aprendizaje. En el juego se consolidaron los acuerdos y se puso en acción un patrón constituido por los elementos y secuencias de la actividad. Así, quien no respetara el patrón del juego no podía participar, limitándose a ser observador. El acuerdo básico para ser participante consistía en reconocer, aceptar las reglas y actuar en concordancia con estas.

El juego es un artefacto común en el ejercicio de la docencia, aunque también implica una labor extraordinaria para los futuros docentes. Se trata de elaborar material especial haciendo una precisión sobre su uso. El juego sólo se puede llevar a cabo si se establece un acuerdo previo entre los participantes. Deben conocer el patrón y las reglas sobre las actividades que lo constituyen. Sólo quienes cumplan con lo establecido entran en el juego, de tal manera, cuando los niños entienden ampliamente el juego y lo aceptan, han establecido los acuerdos para llevarlo a cabo de forma semejante operan los acuerdos de trabajo, aunque la mayoría de ellos no son explícitos como los del juego.

Ana logró establecer acuerdos con los niños, con los padres de familia y con los profesores de la escuela colaborativa como parte de sus actividades. Acuerdos no explícitos como los del juego, pero que fueron cobrando efecto paulatinamente durante el ciclo escolar. Esos acuerdos le permitieron planificar poniendo en escena actividades fuera de la escuela, contando con la participación de madres de familia y profesores.

Las actividades llevadas a cabo por Ana no se redujeron a una técnica para controlar el grupo. Su adopción homeostática la indujo a realizar una planificación que le permitiría lograr acuerdos con los actores del centro educativo. Su persistencia aunada a su creatividad e iniciativa le facilitaron su estancia en un contexto escolar complicado, lleno de obstáculos para quien se inicia en la docencia. Fue capaz de diferenciar la dimensión del saber discursivo de la dimensión del saber práctico, tomando conciencia de que la escuela colaborativa se encontraba en medio de un mundo cultural

lleno de tradiciones, normas y costumbres ajenas a su entender, adoptándolas y trabajando en el sentido marcado por la gramática escolar.

En los diferentes casos no fue el control del grupo lo constitutivo del problema central en el aula. Esa interpretación del desconcierto de entrada fue, desde nuestro punto de vista, un malentendido en la formación inicial de docentes y en la práctica profesional. La manera de experimentar el impacto de entrada, en el sentido interpretativo de sus dificultades, significándola como “falta de control del grupo”, provenía de sus creencias previas y del uso en el lenguaje común en la Normal. La solución al desequilibrio emocional fue resuelto a través de una negociación y los consecutivos acuerdos de trabajo con los niños y padres de familia.

### **Superación y aprendizaje en los desconciertos**

Durante las prácticas los futuros docentes persistieron en sus actividades bajo una dinámica de incertidumbre y estrés. Emprendieron procesos particulares de negociación de significado con los niños, con los padres de familia y con los profesores colaborativos. Eso les indujo a comprender la dinámica de las escuelas e incorporarse a estas venciendo los primeros obstáculos de los desconciertos. Trabajaron adecuadamente logrando cierta seguridad hasta el punto de sentirse satisfechos.

Nuevamente recurriremos a los fragmentos seleccionados para la presentación.

*Sylvia: “... los primeros días yo decía: mi maestra tutora no quiere una practicante, quiere una maestra que la supla. Yo estaba enfadada porque me dejaba sola con los niños, nada más me decía: “los niños quieren hacer un proyecto de los animales, lo haces y me lo traes” (...); pero ahorita le agradezco a mi maestra (...) siento que me ha costado mucho trabajo con los niños, a estas alturas ya los tengo a un ritmo, sin querer queriendo. Un día desperté y llegué en la mañana y me di cuenta de que mis niños ya habían agarrado mi ritmo (...), y por primera vez (...) me sentía en la nube.*

*Los primeros días (regresando) llegaba a dormir y ya no quería ni despertar, decía hoy fue un fracaso rotundo, mejor me duermo y ya no pienso en lo de*

*mañana (...), pero sin querer queriendo, ves que (...) tus niños ya te dicen que eres maestra regañona, pero es que ya te agarraron un ritmo, ya ves que tus niños saben fracciones, ves que son autónomos (...), estoy convencida de que están aprendiendo, porque les he hecho exámenes y sí los contestan” (A30).*

Esos segmentos de los registros nos llevaron a comprender cómo los practicantes resolvieron la situación de inseguridad que caracterizó su entrada a las escuelas, considerando haber logrado su adaptación a la escuela y al aula, habiendo resuelto los problemas de comunicación y comprendiendo los estilos de los educandos. Los futuros docentes se incorporaron a la cultura escolar cambiando sus ideas sobre la enseñanza, negociando con los niños el significado de lo que cada cual entendía en la clase. Esto no sucedió de un día para otro. Fue un proceso paulatino. Desde su llegada a la escuela colaborativa hasta el momento que concibieron a la enseñanza escolar como un todo, en el cual sus partes se conectaban entre sí de alguna manera. Ese todo estaba constituido por niños, docentes, padres de familia, directivos, normas, programas y la secuencia de actividades que cada escuela había adoptado.

En el momento de la incorporación de las practicantes a la cultura de la escuela, actuando en consecuencia, se percibieron como protagonistas del papel que desempeñaban, actuando con seguridad y confianza, comunicándose efectivamente con todos los participantes en los procesos educativos, principalmente el alumnado. Así concluyó la primera etapa del desconcierto de entrada. Ese final marcó la entrada a otra puerta, conectándolas de manera más profunda a los ámbitos de la enseñanza caracterizados por el desarrollo de una dinámica diversa. Eso las indujo a posicionarse, a desenvolverse con más soltura y precisión en las tareas educativas. Desde ahí comenzaron la generación de los saberes en la acción durante la práctica. Experimentaron la sensación de seguridad, de alivio. Sintieron que podían continuar generando ese saber para dar solución a futuros problemas, a crecer como docentes. Al percibirse como constructoras de su aprendizaje, según lo describieron, sintieron una gran satisfacción, al grado de sorprenderse. Descubrieron la clave de la autosuperación. Desde la perspectiva de las neurociencias ese proceso de cierre generó la producción de dopamina (Lieberman y Long, 2022), convirtiendo el trabajo

docente en un círculo de satisfacción y preocupación, manteniendo en movimiento el proceso de la enseñanza.

El aprendizaje de las practicantes se materializó a partir de la negociación de significado con los niños, los profesores y los padres de familia, al ubicar los elementos constitutivos de la cultura escolar, las secuencias de trabajo correspondientes a la gramática escolar, a la gramática de los grupos. En algunos casos, en la reflexión sobre sus creencias previas al iniciar la entrada a las escuelas, pudieron distinguir la diferencia entre el saber discursivo y el saber práctico en las tareas de la enseñanza. Ese momento del aprendizaje lo podemos expresar de manera metafórica como el tránsito de las practicantes al pasar por un terreno pantanoso, plagado de arenas movedizas, hacia un terreno firme y seguro, en el cual podían moverse sin ningún peligro para la realización de las tareas en los centros educativos.

Partiendo de esos acontecimientos comprendimos cómo los futuros docentes se orientaron a generar un aprendizaje práctico, entramado entre una red de elementos y procedimientos en constante transformación constitutivos del trabajo docente. Esos elementos fueron articulados y puestos en acción durante los momentos de desconcierto. Su propósito inicial consistía en nivelar el estrés causado por la situación y los desconciertos generados por el intento de actuar en un mundo para ellas contrapuesto al imaginado desde sus creencias previas.

Desde nuestra nueva perspectiva comprendemos la articulación entre el discurso pedagógico con la práctica de la enseñanza en términos de la formación docente; el primero conformado por un sistema de creencias construidas durante la historia académica de los futuros docentes, desde las cuales el discurso pedagógico determina la acción en la enseñanza creando formas de solucionar los problemas en esquemas de prescripción. A esta perspectiva se le ha denominado racionalidad técnica, desde la cual el docente sólo aplica ciertas instrucciones o recetas creadas en el discurso pedagógico, específicamente para resolver cuestiones particulares en las aulas. El segundo niega la afirmación implícita de la primera perspectiva. El saber práctico se vincula a la experiencia de los aprendices durante su participación comprometida con la participación directa de los elementos constitutivos de la enseñanza al interior de la comunidad de práctica docente. Eso no implica desechar el discurso pedagógico como parte importante de la

formación, no obstante, esa reflexión es importante para explicar que no existe un contrasentido entre el saber discursivo y el saber práctico, sino que ambos corresponden a un momento diferente de la formación profesional. Cuando los principiantes (incluso los profesores experimentados) cambian de grupo o escuela se enfrentan a otros procesos en la enseñanza. Inician nuevas experiencias de significación. Esas experiencias contribuyen a la diversificación y ampliación del repertorio de la práctica profesional. Lograr acuerdos de trabajo con los niños en diferentes contextos requiere de una segunda vuelta en la confrontación de los desconciertos. Implica una nueva búsqueda de alternativas que abonan al incremento del repertorio de la comunidad de práctica docente.

### **La perspectiva de los docentes formadores durante el foro de avances**

El foro fue organizado por la dirección de la licenciatura en educación primaria y por los docentes asesores. En aquellos momentos los practicantes estaban concentrados en resolver los problemas surgidos de su responsabilidad frente a los grupos escolares. Su trabajo escrito fue entregado a la coordinación de la licenciatura dos días antes del inicio del foro. Algunos estudiantes orientaron su exposición hacia la reflexión de sus experiencias al iniciar las prácticas. La mayoría presentó temas construidos desde una perspectiva de investigación dirigida a elaborar una tesis o una propuesta pedagógica. Las mesas temáticas se conformaron a partir de los títulos de los trabajos presentados tales como: 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, la importancia de las tareas escolares, la influencia de los padres de familia en el aprendizaje de los niños, entre otros.

De acuerdo con la perspectiva de los docentes formadores sobresalía la exposición de una temática orientada al desarrollo de un trabajo de investigación, por lo que poco a poco, en el análisis de las exposiciones y recomendaciones, se fue develando una contradicción entre lo que se proponía y lo que requerían los asesores.

Director de la Licenciatura: (...) *“en cada mesa estarán presentes los maestros que ayudarán a coordinar, serán ellos los encargados de hacer una relatoría de los documentos; cada espacio contará con un proyector (...), los documentos que ustedes presentaran (...), tienen una característica muy particular (...), la descripción del contexto en donde están trabajando (...), todos los documentos son válidos, son el reflejo del trabajo docente que han realizado y de la relación establecida con su asesor (...). Lo más importante (...) es que ustedes expongan el documento a sus compañeros y lo enriquezcan con los comentarios que les hagan”* (V17).

Resaltamos, de acuerdo con los señalamientos del director, coincidencias con los objetivos del Seminario de Análisis del trabajo docente. La importancia de orientar la elaboración de la primera parte del documento hacia la descripción y el análisis del contexto social y cultural de los centros educativos colaborativos como una primera actividad para orientar posteriormente la reflexión sobre las prácticas. No obstante, los asesores hicieron recomendaciones orientadas hacia otro tipo de documento.

A continuación, exponemos algunos ejemplos relacionados con dos incidencias en las que participaron los docentes asesores. Para este apartado utilizamos las grabaciones de video y audio correspondientes a cada una de las mesas de trabajo. Omitiremos detalles de los documentos presentados por los estudiantes en tanto nos interesa mostrar el discurso de los docentes formadores respecto a las observaciones y la orientación dada a los expositores.

Caso 1. Una de las estudiantes expuso su avance al que denominó “La influencia de los padres de familia en la educación de sus hijos”. La información contenida en su diario de trabajo se refería al grupo en la escuela colaborativa. Al concluir su participación escuchó el siguiente comentario.

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 qué 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 se cuidase más la cuestión de la objetividad en las percepciones y que tu trabajo fuera más objetivo, más que desde una percepción subjetiva (...)”* (V17).

Caso 2. La estudiante expuso los avances de su ensayo describiendo el material, la organización y las actividades del rincón de lecturas. Es una estrategia de enseñanza en los lineamientos del PACAEP. Al finalizar su exposición preguntó a los asistentes si lo que estaba haciendo era o no correcto. Una de las docentes en esa mesa de trabajo comentó:

*Asesora 2: “Yo nada más quisiera comentarte algo que me llamó la atención en este trabajo; dedicaste demasiado tiempo a dar cuenta de espacios físicos sin nada que ver con el asunto de la lectura, me parece sería pertinente 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. El hecho de que haya una silla y una mesa en el salón no tiene importancia en el proceso (...) no dediques tanto tiempo a esta parte” (V18).*

Caso 3. Otra estudiante mencionó que su tema se refería a la comprensión lectora. Describió algunas situaciones particulares de sus alumnos. Escuchó el siguiente comentario.

*Asesor 3: “creo que sería más interesante que eso formara parte del planteamiento o de la introducción de tu trabajo, así estás rescatando tu propia experiencia. Es muy importante retomar en la enseñanza de la signatura de español el enfoque comunicativo y funcional (...), tienes que definir tus categorías de análisis, explicarlas para que yo entienda de qué se va a tratar (...), ahí hablas de un registro y luego pasas inmediatamente al diagnóstico” (V18).*

Analizando la participación de los docentes formadores encontramos la presencia de un acuerdo implícito sobre la estructura del documento, aun cuando conocían el sentido formativo planteado en el P97, indicando la elaboración de un ensayo, plasmando sus reflexiones sobre la experiencia durante las prácticas del preservicio. No obstante, todas las observaciones y comentarios se orientaron hacia la construcción de un informe de investigación, una tesis o una propuesta pedagógica con sus respectivos fundamentos teóricos. No a la práctica reflexiva. Fue notoria la influencia del P84 en las observaciones y sugerencias.

El director señaló literalmente que las presentaciones consistirían en una descripción del contexto social y cultural de la escuela como base para un trabajo posterior sobre la reflexión de las experiencias. En cambio, las recomendaciones de los asesores se orientaron en otro sentido. Una de las principales críticas al P84 era su enfoque en la formación de investigadores y no en la docencia. En el caso que nos ocupa, mientras algunos practicantes presentaron abundantes reflexiones sobre la construcción del saber práctico en el preservicio, las creencias de los asesores aún giraban en torno a la idea de la investigación como núcleo para la elaboración del documento de titulación. Sus observaciones respecto a las exposiciones de los avances del trabajo estuvieron impregnadas de esas ideas. Entendimos que la influencia del P84 continuaba vigente después de tres años de la puesta en práctica del P97, aunque los docentes formadores señalaron en el discurso los errores del P84 en la práctica mostraban su continuidad. Los docentes entrevistados y grabados durante el foro tenían formación normalista y universitaria, pero no hubo diferencia de opiniones al inicio del primer semestre donde unos valoraban la práctica y otros la teoría en el nuevo plan de estudios.

Es comprensible que al inicio del preservicio los practicantes sostuvieran un patrón de acción basado en una planificación de origen discursivo. Lo mismo en su búsqueda de alternativas para resolver las situaciones frente al grupo sustentadas en sus creencias previas provenientes de una tradición de enseñanza, en la cual el discurso pedagógico era la base fundamental. Al poner esos principios en acción durante sus primeras tareas en las aulas chocaron con la tradición de las escuelas colaborativas. Eso ocasionó las vivencias estresantes y los desconciertos de entrada.





## 4. Coda

### Los términos del modelo en el contexto del estudio

Precisando los resultados nos enfocamos en la participación de los futuros docentes que nos dejó valiosas experiencias respecto al quehacer docente. Los escritos, exposiciones y experiencias documentadas nos dieron pauta para considerarlas en un contexto más amplio, incluyendo la influencia del periodo escolarizado en la Normal. Ubicamos el punto gravitacional del ejercicio en la *participación legítima* al interior de la comunidad de práctica docente donde los profesionales de la docencia aparecen rodeados de otros participantes periféricos similares a los *participantes periféricos distantes*. Recurriendo a un modelo imaginemos tres círculos concéntricos donde aparecen en el centro los *participantes periféricos legítimos intensos*, en el siguiente los *participantes periféricos legítimos iniciales*, en el tercero los *participantes periféricos distantes*. Las prácticas se encuentran rodeadas por diferentes elementos como las actividades, herramientas, artefactos y participantes periféricos a través de los cuales se desarrolla la enseñanza. Se considera como parte del patrón el ambiente histórico social de los centros educativos, los cuales cuentan con una cultura particular y, consecuentemente, una forma propia de llevar a cabo las actividades de enseñanza denominada gramática escolar. En esa topología se encuentran los futuros docentes, se suma a su contexto de prácticas del preservicio su pertenencia a una comunidad de aprendizaje del discurso pedagógico, quedando ubicados en dos ámbitos. Se insertan en la topología como participantes

temporales identificados como *participantes periféricos comprometidos*. En esa ubicación las practicantes mencionadas pudieron percibir algunos aspectos de la topología indicada, descubriendo aspectos de la cultura y la gramática de las aulas y de las escuelas colaborativas. Apareció ante ellas una dimensión cultural que no pudieron notar durante las visitas de los primeros semestres del *prácticum*; en esa dimensión desconocida fueron capaces de construir alternativas propias al poner en acción su capacidad creativa. Lograron diferenciar el saber discursivo del saber práctico en la enseñanza. Reflexionaron y construyeron creencias alternativas usadas como base para suplantarse sus creencias iniciales, comenzando la creación de formas personales de interpretar cada situación en la enseñanza.

A través de la participación periférica comprometida las practicantes se aproximaron a los elementos constitutivos de la práctica profesional e interactuaron en y con algunos elementos de la comunidad de práctica docente. Gracias a su participación pudieron dimensionar la importancia de negar sus creencias iniciales al confrontarlas con las situaciones reales de la enseñanza.

Cuando los futuros docentes planificaron las actividades escolares tomando como referencia las orientaciones discursivas, así como sus creencias previas, no tuvieron el resultado esperado. En la búsqueda de alternativas para la acción descubrieron implícitamente la lógica que opera en la enseñanza, la cual es una dinámica propia de cada individuo en su relación con el centro educativo y la comunidad de práctica docente.

En esa dimensión coexisten las herramientas para la enseñanza, los saberes docentes, los artefactos, reglamentos, principios, normas, tradiciones, costumbres de los centros educativos, los participantes periféricos legítimos y distantes de esa comunidad. Todo eso constituye el medio contextual donde tiene lugar el preservicio docente. En la comunidad docente las futuras profesoras aprendieron resolviendo problemas de la enseñanza. Apareció como una necesidad primordial el poder comunicarse de manera efectiva con alumnos, docentes, padres de familia, y adaptar sus actividades a las costumbres establecidas de los centros educativos.

Las practicantes se integraron parcialmente a las escuelas colaborativas articulando en su ejercicio cotidiano parte de su desarrollo histórico, considerando la existencia de la gramática escolar, en la cual se articulan las actividades y manifestaciones particulares de cada centro educativo. Estas

constituyen las formas específicas de comunicación, la organización y ejecución de las actividades de trabajo, así como los artefactos elaborados de manera local por cada profesor y grupos de docentes, la organización del tiempo en la enseñanza, la distribución de las tareas en jornadas de trabajo, las tareas colectivas, los eventos especiales en la escuela, la participación de los responsables de los niños, la influencia de la comunidad en las actividades de la escuela, la convivencia entre docentes, el papel de los directivos, supervisores y jefaturas de sector.

### **Precisiones para la interpretación**

Recuperando la situación de entrada a las escuelas colaborativas subrayamos el desconocimiento de las practicantes sobre las costumbres particulares de los centros educativos colaborativos. Durante las dos semanas de asistencia inicial no conocieron a los grupos. Su actividad giró alrededor de los talleres generales de actualización (TGA), la organización de los expedientes de los alumnos, las entrevistas a los padres de familia, el diagnóstico del material existente. Después regresaron por cuatro semanas a la Normal. Durante ese tiempo los docentes colaborativos iniciaron las actividades previas e inherentes a las tareas de enseñanza. Avanzaron en los procedimientos cotidianos de la gramática escolar, estableciendo comunicación con los niños, acuerdos de trabajo (implícitos y explícitos), reglas específicas para la clase, un ritmo de trabajo propio. Conocieron las características del grupo y cada niño. Hicieron acuerdos de trabajo con el director y los colegas referidos a las comisiones para el desarrollo de las tareas durante el ciclo escolar. Convinieron con los padres de familia sobre los requerimientos para el funcionamiento de la escuela. Todo eso aconteció de acuerdo con las tradiciones de cada centro escolar. Mientras los practicantes iniciaban su asesoría en la Normal las escuelas colaborativas comenzaron las actividades correspondientes al ciclo lectivo sin contar con la participación de los futuros docentes. Cuando estos se incorporaron las escuelas habían alcanzado una dinámica particular basada en la denominada gramática escolar. En cada escuela habían acuerdos generales para el buen funcionamiento, y entre los docentes con los alumnos para la realización de los procesos de

enseñanza. En algunos casos los acuerdos incluían a los padres de los educandos. Nada de eso conocían los recién incorporados practicantes, razón por la cual, cuando les tocó entrar en acción, tuvieron una gran dificultad para integrarse a las actividades cotidianas en la escuela y en el grupo. Surgieron problemas para estabilizar la dinámica de trabajo en el aula, lograr la comunicación con los niños de la clase y para promover los acuerdos de trabajo. Los practicantes, recurriendo a su sentido común, interpretaron los acontecimientos como falta de “control del grupo”.

Durante las primeras semanas de práctica fueron convocados a una reunión a la Normal para informarles sobre una beca de apoyo. Ahí surgió la demanda de los estudiantes pidiendo a los asesores les orientaran en la resolución de sus problemas, destacando la organización de la clase y el control del grupo. Después las solicitudes de apoyo aparecieron en las sesiones del seminario de análisis del trabajo docente, en las reuniones para la presentación de avances del documento de titulación, en las entrevistas y en los diarios de clase. Al parecer la mayoría sufrían el impacto de entrada, es decir, su primer desconcierto en la práctica.

El desconcierto de entrada puede compararse con el esfuerzo realizado por una persona para abordar un tren en movimiento, o un volantín en plena rotación. Para poder subir se debe correr a la misma velocidad y saltar hacia la plataforma; de lo contrario, al tratar de subir el impacto generado por la velocidad del tren provocaría un choque lanzándolo al piso. Así comparamos la llegada de las practicantes a las escuelas colaborativas. La vida escolar se encontraba en pleno movimiento. A una velocidad normal en el sentido común de los *participantes periféricos legítimos*. Las practicantes intentaron acoplarse a las actividades, pero la dinámica era demasiado rápida. Poco a poco se fueron dando cuenta de las particularidades prevalecientes en la escuela, en los grupos de educandos y en el contexto social comunitario. Adquirieron conciencia de la dinámica escolar y cómo los elementos que la integran conllevan un orden específico constitutivo de los centros educativos. Para poder alcanzar la misma velocidad e integrarse a las acciones hicieron un esfuerzo extraordinario incorporándose a las condiciones reales en las que se realizan las actividades de enseñanza. Se concluye, de acuerdo con la problemática planteada, la insuficiencia del conocimiento inicial de la complejidad de la enseñanza en

la comunidad de práctica, pues entraron de manera abrupta a un proceso en pleno desarrollo.

Las experiencias expuestas por las estudiantes indicaron que los problemas confrontados respondieron a una falta de conocimiento de aquellas situaciones, principalmente a la ausencia de comunicación y capacidad de elaborar acuerdos de trabajo con los niños.

Los problemas interpretados como “indisciplina” en el aula se basaban en un malentendido. Esto fue resuelto al establecer comunicación y acuerdos de trabajo. No se trataba de una falta de habilidades para controlar el grupo. Los grupos no se encontraban en una situación de descontrol. Habían establecido las reglas, los acuerdos de la clase y empatado una dinámica de trabajo con cada profesor. La llegada de las practicantes los descontroló. Debían ajustarse a un nuevo estilo de trabajo. Al lograr entenderse con los niños la negociación de significado se objetivó. En el proceso de comunicación acordaron implícitamente una nueva dinámica de trabajo. Cuando la función de las profesoras en formación fue equiparable a la del profesor o profesora titular se pudo percibir claramente la confianza y la seguridad con la que las practicantes se desenvolvían en las actividades de enseñanza.

Regresando a los escenarios de las prácticas, las reflexiones iniciales expuestas por las practicantes se enfocaron en la búsqueda de justificaciones para explicar la situación mediante su racionalidad como parte de una reacción de autoprotección para nivelar sus tensiones a través de la homeostasis y alostasis, explicadas detalladamente por las neurociencias (Damasio, 2018 y Sapolsky, 2008). En su angustia por encontrar una manera adecuada para proceder con el grupo, las practicantes realizaron actividades diversas hasta descubrir el centro de la problemática. El sentido que cada cual daba a las acciones y las instrucciones tenía la finalidad de nivelar el estrés.

Aracely logró en determinado momento entablar comunicación con cada uno de los alumnos y con el grupo. Cuando esto sucedió pudo hacerse entender descubriendo la manera en que los niños podían trabajar. En los otros casos las futuras docentes reflexionaron sobre la racionalidad técnica, materializada en las prescripciones para la acción, sin considerar a los niños, ni el contexto de la situación en el aula. Esto destaca la relevancia de generar acuerdos con el grupo, así como su incorporación personal a la dinámica propia del aula y de la escuela. También se percataron de que las

tutoras no siempre indican la manera adecuada de proceder. La forma de trabajo se intensificó por el estrés, el cual reclamaba un equilibrio.

Otro aspecto ya señalado es el malentendido sobre el comportamiento de los educandos ante la entrada de las practicantes. En realidad su logro máximo no se reduce al control del grupo sino a la generación de acuerdos a través de la negociación de significado, promoviendo la comunicación y la incorporación a la gramática escolar, específicamente a comprender la dinámica del grupo y la generación de una propia dinámica con su perspectiva personal, adecuándola a los estilos y entendimiento del grupo. La constante búsqueda de justificaciones —respuesta homeostática— finalizó cuando entendieron la necesidad de construir, a través de la experiencia, sus propios saberes —respuesta alostática—, pero no fundar sus prácticas en recetas o prescripciones basadas en la racionalidad técnica. Al darse cuenta de que podían construir su propia estrategia entendieron la diversidad en las aulas y la posibilidad de cada docente para construir su estilo de enseñanza. Este descubrimiento apareció ante su reflexión cuando aprendieron a negociar con sus alumnos sin recurrir a otras perspectivas preestablecidas. Esta etapa coincidió con el aumento de su responsabilidad frente al grupo, durante el periodo intensivo, cuando descubrieron que su papel ya no era ser ayudantes de una maestra colaborativa, por lo tanto, cada una daría cuentas del aprendizaje de los niños. Fue así como surgió al interior de la práctica misma la necesidad de comenzar una reubicación en el ámbito de la práctica, en la cual se encontraban sin más que sus posibilidades frente al grupo. Allí tomó importancia su capacidad de creatividad, su memoria, la plasticidad de su inteligencia para encontrar soluciones con los elementos que había en su entorno, pero sobre todo su persistencia en medio de una angustiante sensación de soledad.

Aracely presentó su percepción sobre las situaciones de enseñanza en tres escenarios de participación, diferenciándose por el nivel de responsabilidad en las tareas de enseñanza y en su aproximación a la cultura escolar. La elaboración del diario facilitó realizar un análisis retrospectivo, proyectando los cambios experimentados en consideración a sus ideas y creencias previas al inicio de las prácticas en escuela. En su diario precisó los cambios en sus creencias sobre la enseñanza y en la manera de proceder como docente. Esos momentos coincidieron con su aproximación a la periferia de

la acción profesional. Ajustó gradualmente su concepción de la docencia a una visión más cercana al mundo cultural de la escuela colaborativa. De actuar como una participante distante que se consideraba aprendiz pasó a la participación periférica comprometida, adoptando la responsabilidad de la enseñanza frente al grupo. Durante el primer escenario predominaron las creencias previas desde las cuales elaboró sus reflexiones. Se encontraba, al parecer, dentro del optimismo causado por el “error de predicción” que estimula la segregación de dopamina, apelando al modelo neurocientífico de Lieberman y Long (2022).

Al inicio observó las actividades del cierre de ciclo escolar en la primaria y las correspondientes a las sesiones de planeación en los talleres generales, destacando la organización de contenidos, la reestructuración en el orden del libro de tercer grado y la elaboración de la agenda anual. Participó postulando hipótesis sobre posibles errores de los profesores respecto a la organización de los contenidos, fortaleciendo sus creencias previas desde las cuales podría orientar a los profesores durante la planificación del ciclo escolar. Es decir, intentó participar activamente en la dinámica del centro educativo valorando y dando su punto de vista para mejorar las actividades de enseñanza. En ese momento aún no visualizaba la dinámica propia de la escuela. No se había sumergido en el mundo complejo de la gramática escolar. Como observadora activa expresaba su deseo de cambiar la educación sin conocer las costumbres constitutivas de la cultura escolar. Tampoco la extensa dimensión de la comunidad de práctica docente. Es decir, propuso cambios para un mundo que desconocía en su totalidad. Después de su participación los docentes titulares ya no la invitaron a las reuniones técnicas, cerrando con desilusión.

En el segundo escenario se hizo cargo del grupo. Tomó bajo su responsabilidad las actividades de enseñanza sin conocer al grupo ni a cada uno de sus integrantes. Fue cuando comenzó a confrontarse con los problemas de disciplina, comunicación y organización en el aula. Eso le generó preocupación, pues ahí inició la búsqueda de alternativas para trabajar con los niños enfrentando su primer desconcierto. Al no tener éxito con diferentes estrategias didácticas aumentó su estrés, emprendiendo un proceso de reflexión que le permitió entender temporalmente las causas por las que la clase no funcionaba como lo esperaba. En ese segundo escenario prevalecieron

las ideas y creencias previas sobre las cuales fundó sus interpretaciones de sus vivencias en la práctica. Bajo esos referentes concluyó que la escuela no funcionaba adecuadamente, los maestros no se esforzaban, no existía la colaboración de los padres de familia. Todo eso repercutía en la conducta de los niños y en el proceso de aprendizaje. Esta etapa se caracterizó por una alta intensidad de estrés, incertidumbre, carencia de alternativas para conducir adecuadamente la clase, así como una crítica extrema al contexto constituido por el aula, la escuela, los padres de familia, los docentes y el director. Todo eso se acompañaba de una sensación de vacío en su repertorio docente. No pudo generar las actividades correctas para dar respuesta a las problemáticas que le planteaba la realidad. Durante esta etapa participó con más intensidad en las actividades educativas. Comenzó un periodo de reflexión enfocado en las acciones realizadas por los docentes para resolver cuestiones de la enseñanza y los problemas acontecidos en la escuela. Su reflexión y análisis fueron consecuencia de un proceso homeostático de autoprotección que le permitió continuar trabajando con diferentes alternativas para aliviar su tensión. En esa dinámica las distintas estrategias puestas en acción le generaron aprendizaje y la posibilidad de acercarse al grupo mediante un proceso de negociación y acuerdos de trabajo, conduciéndola a una segunda puerta en el camino de la docencia.

Ubicamos el tercer escenario a la mitad del periodo de las prácticas. Cuando las actividades se tornaron más intensas, la profesora tutora la dejó al frente del grupo. Durante este periodo comenzó a tener certeza de su actuación en el aula, cambiando su manera de interactuar con los niños. Percibió un equilibrio entre lo planeado y lo logrado en la clase. Tuvo un cambio en la percepción del entorno inmediato, el cual se hizo evidente en su necesidad de conocer no sólo el nombre de los niños, también sus características personales, detalles de su historia, incluyendo formas de comunicarse y su estilo de aprendizaje. Este escenario se caracterizó por la reflexión sobre una forma diferente de actuar en la práctica, donde explica que su manera inicial de solucionar los problemas con los niños no fue la más adecuada. También aclaró que el mundo de las creencias previas, incluyendo las generadas por el discurso pedagógico, no necesariamente operan en el mundo real. Cada uno posee una lógica distinta. En esta etapa Aracely desarrolló un proceso de negociación de significado con los niños y con el

medio cultural del centro educativo, gracias al cual su percepción o interpretación de la situación en la escuela cambió completamente. Comprendió la importancia de conocer las tradiciones de enseñanza en la escuela primaria. De dichas tradiciones adoptó, gradualmente, algunas ideas en las cuales se apoyó para construir formas de actuar desde su perspectiva particular, lo que en neurociencias se denomina proceso alostático. Empezó de nueva cuenta el circuito dopaminérgico iniciando con su participación durante el primer escenario, cuando se propuso cambiar las prácticas de los docentes en la escuela colaborativa. En su participación periférica comprometida se aproximó a las situaciones planteadas por la realidad. Mediante la participación se familiarizó con las herramientas de la enseñanza.

Recapitulando los tres escenarios: el primero se vincula a sus expectativas en las cuales su futuro aparece como un campo extraordinario de posibilidades exitosas, todo se encontraba de la mejor manera; en el segundo aparece un alto nivel de estrés nivelado por la homeostasis subsecuente que se hizo presente en las respuestas encontradas para explicar la problemática de la clase; en el tercer escenario planificó las actividades considerando algunos aspectos de la cultura escolar, es decir, se auto-reguló preparando la continuidad de su estancia bajando el estrés causado por el impacto de entrada. Como parte de este escenario entró en un proceso de negociación de significado con sus alumnos a partir del cual pudo comprender los estilos de aprendizaje de cada uno. Encontró la manera de hacerse entender por ellos, y pudo generar estrategias de trabajo docente para avanzar y disminuir su estrés logrando una nueva prospectiva de trabajo a partir de las nuevas ideas y conocimientos prácticos que aprendió en la acción desde una nueva ubicación u horizonte histórico.

Enfocándonos en la experiencia vivenciada por Sylvia encontramos lo siguiente: sus creencias y expectativas iniciales forjadas en la Normal fueron puestas entre paréntesis. Principalmente las proyectadas hacia la innovación educativa, enfocándose en las tradiciones de la enseñanza en la escuela colaborativa. En su exposición comentó que las propuestas de sus compañeros para mejorar la docencia distan mucho de lo que se puede hacer en la práctica de la enseñanza. Existen muchas situaciones que requieren ser conocidas de manera inmediata. El mundo de la formación en la Normal es diferente al de la práctica profesional. Explicó sobre las planificaciones

de sus compañeros durante los cursos en la Normal que distaban mucho de la realidad imperante en las aulas de la escuela. La tarea de la enseñanza no se simplifica para un practicante ni se resuelve de inmediato. Puso énfasis en la situación de desconcierto y estrés que experimentó durante su estancia, pues comenzaba las actividades con cierta indecisión frente a los niños, y la jornada se convertía en un torrente de gritos y llamadas de atención. Finalizaba con la garganta lastimada, pero poco a poco encontró una opción más adecuada para trabajar. Negoció con los estudiantes el significado de la función correspondiente a cada uno en el aula, y logró ciertos acuerdos de trabajo con los niños. A partir de eso organizó un ambiente distinto. Finalmente, los niños entendieron la propuesta para el funcionamiento de la clase.

Tras esa experiencia Sylvia pensó que sus creencias previas sobre el trabajo “no autoritario” se habían puesto en duda, pues no le dieron resultado. En ese sentido, sugirió a sus compañeros no ser demasiado condescendientes con los alumnos porque ellos toman la medida a los maestros.

Sobre ese particular podemos ver que el problema de tener una actitud adecuada en la clase no es cuestión de poner en práctica las prescripciones señaladas por otros docentes. Incluso su tutora no tuvo éxito con las recomendaciones que le hizo. No encontró la manera de precisar las acciones más pertinentes. Fue hasta que Sylvia puso en práctica diferentes alternativas que encontró las adecuadas. No obstante, analizando el proceso reflexivo de Sylvia vemos que el cambio en el aula fue producto de su negociación con los niños y no una imposición ni la aplicación de ciertas prescripciones. En ese proceso logró aclarar su función como responsable de la enseñanza y la de los alumnos durante la clase.

Al inicio de su desconcierto interpretó erróneamente la situación, reduciéndola a una falta de control del grupo, como les pasó a otras practicante ante su confrontación con los grupos considerando a los alumnos indisciplinados. Eso fue una interpretación errónea al atribuir a los alumnos el desorden en la clase y la negativa de acatar instrucciones. No obstante, había una falta de comprensión sobre lo que sucedía, pues no acatar sus peticiones se interpretó como una manifestación de indisciplina o desacuerdo. Consideramos esas interpretaciones como un malentendido originado en las creencias y el sentido común de la formación inicial de los docentes.

La inseguridad ante el grupo apareció en la interpretación inicial de Sylvia como la falta de un saber específico para “controlar al grupo”. La solución que encontró —con el apoyo de su maestra tutora— pasó a ser una experiencia de significado. Su primer desconcierto la indujo a la construcción de su saber docente inicial.

Sylvia enfrentó grandes dificultades para organizar al grupo. No bastaba simplemente imponer su autoridad. Para lograrlo debió descubrir la manera en que los niños entendían las instrucciones sin adoptar una posición autoritaria. Así pudo empatar los significados de algunos términos con las acciones, logrando una comunicación efectiva con los niños. Comprendimos que Sylvia tuvo comunicación con el grupo en un “estira y afloja” para lograr acuerdos implícitos y explícitos. Así abrió una ventana a un mundo simbólico construido en la participación periférica y desconocido para ella, logrando aproximarse poco a poco a través de su participación reflexiva. Subrayamos la observación del aprendizaje situado, pues Sylvia construyó su saber en una situación real de la práctica al confrontarse a los problemas cotidianos del mundo de la enseñanza al interior de la comunidad de práctica docente.

En nuestro análisis subrayamos el potencial de los normalistas para generar tramas de significación en el trabajo docente durante las prácticas. Tramas que se entretajan en la experiencia cotidiana con la historia colectiva de las escuelas. Se trata, desde nuestro punto de vista, de un proceso de comprensión simbólica materializada como experiencias de significado generadas en el proceso de participación periférica comprometida. Tales experiencias se desarrollaron de diferente forma en cada practicante durante sus vivencias en la participación. En ese proceso de construcción cognitiva se conformaron ciertos patrones de sentido promoviendo a la vez la construcción del repertorio docente. Apelando a las neurociencias podemos decir que los patrones de sentido se constituyeron en mapas mentales, ampliando la memoria activa, evocable en situaciones semejantes como producto de la actividad neuronal. Es decir, los mapas mentales constituyen nuevos recuerdos evocables para dar solución a nuevas situaciones confrontando otros problemas en la enseñanza.

Regresando a nuestro referente inmediato, en la participación de Sylvia las reflexiones surgidas al confrontar los problemas de organización en el

aula la condujeron a superar la angustia provocada por su desconcierto. Esa situación le obligó a buscar alternativas, aunque estas implicaron un cambio en sus creencias iniciales. Tal cambio generó un aprendizaje pasando a formar parte de su saber docente inicial. Entendió la existencia de una brecha que separa el saber teórico o discursivo del saber práctico en la docencia. La distancia entre la respuesta de los docentes expertos al confrontar las situaciones reales de la práctica frente a las respuestas que presentan los futuros docentes. Esa reflexión es importante para explicar la contradicción entre el saber discursivo y el saber práctico, pues ambos corresponden a un momento diferente de la formación inicial. Cuando los principiantes o incluso los profesores experimentados cambian de grupo o escuela, o se enfrentan a nuevos procesos en la enseñanza, comienzan nuevas experiencias de significación, las cuales contribuyen a la diversificación y ampliación del repertorio de la práctica profesional. Lograr acuerdos de trabajo con los niños y muchas otras actividades complejas se convierte en parte de la conciencia profesional docente. Esos momentos llenos de significado forman parte de la historia efectual de los futuros docentes, construyendo su saber práctico profesional al que llamamos horizonte histórico, orientado hacia la continuidad del aprendizaje profesional.

Algunas publicaciones relacionadas con la anticipación de sentido, expuesta en el apartado correspondiente, explican el desarrollo humano desde el nacimiento hasta su muerte como una relación de negociación frente al mundo social, cultural y físico que lo rodea. Considerando nuestra incursión en los nuevos descubrimientos de las neurociencias entendemos esa interacción como la clave para el desarrollo de las áreas de la corteza cerebral, aumentando la actividad neuronal especializada en la solución de problemas prácticos en la enseñanza.

Retomando el caso de Ana, en las primeras semanas de trabajo con el grupo se vio frente a un dilema. Podía cambiarse de escuela para realizar sus prácticas del preservicio o enfrentar la situación adoptando un proceso de reivindicación frente a las tradiciones y costumbres de la escuela. Destacando de manera inmediata la vigilancia e influencia de los padres de familia. Ana, después de reflexionar sobre la situación tomó la decisión de aceptar el reto quedándose en esa escuela, emprendiendo un conjunto de acciones cuyo fin —entre otros— era demostrarse a sí misma y a los demás

su capacidad para salir adelante. Para lograr sus propósitos elaboró un proyecto de trabajo complementario a las clases y a los contenidos del programa, incluyendo la participación de los padres de familia, de los maestros y grupos de alumnos de toda la escuela. El proyecto tenía una orientación extracurricular. Incluyó la escenificación de varias obras de teatro en la escuela, la asistencia de los niños a un espectáculo en el teatro del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) acompañados por sus mamás, la exposición de proyectos relacionados con la asignatura de ciencia y tecnología organizó un viaje de estudios al museo de la ciencia ubicado en una ciudad cercana. Todo eso da cuenta de su iniciativa para regular su estrés durante su desconcierto de entrada.

La confrontación de las creencias previas de Ana con las tradiciones de la gramática de la escuela la condujeron a un desconcierto provocado por el aparente desorden en el grupo, adoptando una conducta enérgica con los niños. Eso le ocasionó el cuestionamiento de los padres y madres de los alumnos respecto a su saber y práctica docente. Sumado a ello, los padres de familia podían decidir incluso sobre la selección de los maestros. En ese contexto la futura docente fue situada como una aprendiz incapaz de hacerse cargo del grupo. La veían como asistente de la profesora titular y ella contaba con poca información sobre la cultura escolar. La profesora colaborativa la puso en alerta sobre las características de la escuela, y en lo sucesivo trató de integrarse paulatinamente siguiendo las tradiciones para poder cumplir con su reto.

En la exposición Ana describió su experiencia con el grupo, subrayando la causa de su desconcierto de entrada, atribuyéndolo como una forma de proceder inadecuada para controlar el grupo. Pudo percibir que su estancia en la escuela y su imagen personal estaban en riesgo. Como respuesta, en sus primeros días de práctica hizo ajustes en la planificación a fin de considerar las condiciones de su entorno inmediato. La reflexión provocada por su desconcierto de entrada la indujo a adoptar un cambio de actitud para sobrevivir en la periferia de la cultura escolar. Ese proceso, ya señalado en los casos anteriores, corresponde a la respuesta homeostática. Según relató, para solucionar los problemas de disciplina en el aula, los primeros días recurrió a un sistema de sanciones, empero esa actitud tuvo como consecuencia el disgusto de algunos padres de familia, quienes estaban al tanto

de los acontecimientos en el aula y la escuela. A partir de esos reclamos optó por estrategias orientadas a detectar los intereses de los niños en el desarrollo de las tareas con la finalidad de lograr orden en el aula. Las opciones fueron totalmente distintas a las implementadas durante la primera semana. Para activar la clase organizó una dinámica de juegos relacionados con las actividades del programa, premiando a los niños por realizar adecuadamente las tareas. Esas actividades le permitieron relacionarse con los alumnos e ir conociendo sus estilos de trabajo. El sistema de premiación fue parte de un acuerdo no explícito con el grupo. Así surgieron otros acuerdos y negociaciones que implicaron ciertas aclaraciones. No se enfocaron en los niños que no actuaban de acuerdo con sus expectativas, sino en destacar y premiar la participación de quienes sí lo hacían. Ana se aproximó a la gramática escolar mediante una actitud diferente. Con dinamismo y audacia logró cambiar su imagen frente a los padres de familia. La aceptaron como una docente responsable para hacerse cargo de la enseñanza de sus hijos.

En sus reflexiones se percató de las relaciones entre el profesorado y los padres de familia. Según sus comentarios, los docentes guardaban distancia, cuidado y respeto ante ellos, no obstante, les marcaban ciertos límites, sobre todo en lo relativo a lo técnico-pedagógico. En eso no aceptaban opiniones. Al enterarse de la participación e influencia de los padres de familia en varias actividades en la escuela, incluso de cómo en algunos casos son vigilantes constantes de los sucesos escolares. Ana cambió sus creencias previas entrando en un proceso más allá de la homeostasis, induciéndola a organizar diferentes actividades orientadas a lograr su estabilidad emocional trastocada por el desconcierto de entrada. Precizando sobre este particular, las planificaciones creadas y puestas en acción se explican, no sólo porque fueron provocadas como una respuesta inmediata, por su instinto de conservación frente al desconcierto, sino porque puso en acción su capacidad de respuesta, su ingenio, y su actividad creadora, su persistencia. Incluso fue así como se enfocó en generar una respuesta para su futuro inmediato con la finalidad de lograr la satisfacción personal de superar el reto y lograr ser una docente exitosa.

De la misma forma, otras practicantes cambiaron gradualmente sus creencias previas y construyeron una forma transitoria como alternativa para organizar las actividades de la clase dando inicio a la construcción de

sus repertorios. Aprendieron los sistemas locales de comunicación para confrontar los problemas de la enseñanza y construyeron acciones e ideas alternativas para modificar sus creencias iniciales.

La participación periférica en las escuelas colaborativas permitió a las futuras docentes —mediante cada experiencia de significado— aproximarse a los elementos constitutivos de la práctica profesional e interactuar con las culturas escolares generando nuevas creencias surgidas en la actividad. La generación de procesos de negociación de significado con los alumnos durante la clase fue fundamental. Queda por tanto rebasada la idea de que el saber docente consiste en una relación de prescripciones aplicables a las situaciones reales. En la nueva perspectiva surge la necesidad fundamental de la comunicación entre los personajes en cada escenario de la práctica, y la consideración de las costumbres, tradiciones y lenguajes propios en los centros educativos. En las experiencias inciertas de la práctica fue donde los futuros docentes se confrontaron con sus creencias previas y construyeron secuencias de enseñanza específicas para cada situación, es decir, aprendieron algo nuevo. En la acción las practicantes resolvieron su situación de inseguridad y se integraron a una dimensión histórica cultural de los centros educativos constituida por la participación de los niños, docentes, padres de familia, directivos, normas, programas y la gramática escolar de cada centro educativo. Después de esa superación las futuras docentes experimentaron una sensación de seguridad y de alivio. Sintieron poder continuar, así como una gran satisfacción personal. Ese momento lo podemos expresar de manera metafórica como la sensación del triunfo en una difícil carrera de obstáculos. Parfraseando a Sylvia, “es cuando te sientes en la nube”.

El significado de “control del grupo” es un malentendido que se utiliza para señalar las dificultades que confrontan los practicantes en su desconcierto de entrada, pero no se trata de un problema separado a la confrontación de los estudiantes con todos los elementos constituyentes de la docencia. En los cuatro casos presentados la situación de desconcierto fue confundida con la falta de técnicas o prescripciones didácticas para ponerlas en práctica con un grupo. El impacto de entrada es un desconcierto —como otros más—causado por la generación de actividades docentes aisladas, diferentes a la gramática escolar, construidas y sustentadas desde las ideas previas alejadas de la realidad, por lo tanto, alejadas de la cultura

escolar. Las creencias e ideas previas de los futuros docentes jugaron un papel importante en el impacto de entrada. Fueron un elemento de confrontación con la realidad escolar. La identificación de las ideas previas fue un paso fundamental para la generación de alternativas en la participación de la enseñanza. Aunque las ideas previas no sean la opción más adecuada para la planificación y el desarrollo de las actividades de enseñanza, cumplen el papel de constituir un punto de partida, sin el cual las practicantes quedarían inmóviles. No sabrían cómo empezar ni emprenderían las actividades, por erróneas que fueran.

Las futuras docentes reconstruyeron, conceptualmente, sus pilares básicos del aprendizaje práctico de la enseñanza durante su participación. En la comunidad docente conocieron los instrumentos, herramientas y procesos en una dimensión en la cual poco a poco encontraron el sentido de su proyección hacia la docencia. Descubrieron que “ser docente” consiste en vivir, actuar y pensar como docentes. En percibirse como parte de un sistema de ideas y prácticas del mundo de la docencia. Comenzaron una transformación hacia la profesión de la enseñanza, aunque tal proceso no fue percibido en la inmediatez, incluso pasó desapercibido. Cuando las aprendices pasaron por esa ventana hacia la dimensión periférica de práctica docente llegaron a un punto definitorio de continuar en la docencia o no entrar completamente en esta. Quienes deciden continuar ya no pueden salir del sendero porque entran en la generación de su propio “ser”. Pasan a formar parte de la dinámica de la docencia, en la cual el placer de vencer los obstáculos y generar nuevos conocimientos constituyen el patrón de sentido del “ser docente” y pertenecer a una comunidad profesional de enseñanza.

Desde una óptica personal interpretamos las afirmaciones anteriores en un sentido general, en las cuales el aprendizaje de la docencia se construye en la participación. No sólo como un saber acumulado en las experiencias, sino como una manera de ser y de pensarse como parte de la comunidad docente. El docente piensa en el mundo y se piensa a sí mismo como parte de ese mundo. Ser docente consiste en vivir en la dimensión de la docencia y para la docencia. Quien llega a ser docente se queda para construir su propio camino, incluso vive y piensa para la docencia. Las experiencias de la vida se relacionan continuamente con su papel docente. Así, la vida del docente está teñida por sus preocupaciones sobre la enseñanza, en la cual

participan sus alumnos, compañeros y padres de familia. Esos elementos constituyen su identidad como docente.

El aprendiz invierte sus energías y su pensamiento reflexivo en las situaciones de la enseñanza. El ser docente consiste en construirse a sí mismo como docente, en un contexto histórico cultural que implica desconciertos y el estrés en un circuito dopaminérgico, relacionándose con todos los elementos que le dan sentido a la docencia y a la vida en un mundo fenomenológico aparentemente distante de la formación inicial. Ahí manipula, modifica y cambia con el uso de las herramientas, artefactos y procedimientos. En esa dimensión el principiante se va adaptando al medio hasta formar parte de él.

### **El sentido de la experiencia**

Para comprender las experiencias expuestas, los fragmentos discursivos seleccionados y las acciones de los protagonistas se realizaron a través de un patrón de relación contextual ya expuesto. No obstante, creemos necesario precisar el sentido de los términos y conceptos que se utilizan en el estudio, en el cual cada uno adquiere especificidades dentro del patrón de sentido constituido por la topografía de comunidad de práctica docente, cultura escolar, gramática escolar y algunos términos de la neurociencia cognitiva que precisamos para su mejor comprensión más adelante.

### **Saber docente**

El saber docente está constituido por los saberes prácticos que circulan en las comunidades docentes, por las explicaciones discursivas, las teorías sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje, los aportes de los participantes periféricos legítimos y distantes que actúan como parte de las comunidades de la práctica docente, por los saberes docentes prácticos implícitos y explícitos, los saberes discursivos actuantes en la enseñanza, los saberes construidos por los participantes periféricos distantes como lo son los investigadores, escritores, planificadores, asesores, equipos técnicos pedagógicos, entre

otros. El saber docente es amplio y complejo. Sólo está limitado por los saberes docentes del pasado considerados obsoletos en cada época o etapa de la educación. Cabe decir que no existe un profesor o una persona que posea todo el saber docente, pues la enseñanza es, en términos de Salomon (1993), una actividad distribuida. Su puesta en práctica se caracteriza por su distribución entre diferentes participantes periféricos actuando de manera coordinada y diferenciada. Es decir, los participantes en la comunidad realizan funciones diferentes sin las cuales la enseñanza no sería posible. Todos los participantes coinciden porque tienen una función determinada y necesaria en la enseñanza en un tiempo y contexto determinados.

### **Saberes prácticos docentes**

Los saberes prácticos docentes no se reducen a un conjunto de habilidades técnicas enfocadas a la planificación o al desarrollo de actividades con los niños dentro o fuera del aula. Los saberes docentes se constituyen por los repertorios de enseñanza que se encuentran ligados a la historia personal de los docentes, en lo particular, Mercado (2002), y a las comunidades de práctica docente, término que acuñamos en este trabajo a partir de los estudios de Wenger (1998). Los repertorios de la práctica docente constituyen un elemento fundamental de la comunidad de práctica docente. Se generan y circulan en la comunidad y se desarrollan en las escuelas a través de un específico manejo de herramientas, de artefactos propios de la enseñanza. Las actividades docentes se encuentran ligadas a la adopción de micropolíticas (Ball, 1987) que se desarrollan en los centros educativos mediante las cuales el docente puede enfrentar ciertas adversidades del medio. La selección de las secuencias de trabajo en el aula y fuera de esta, derivadas de las experiencias personales, constituyen el repertorio personal docente. El saber docente, que concebimos, derivado de este estudio, está constituido por una selección de elementos y secuencias de enseñanza generadas en la experiencia colectiva, donde el estrés y la reflexión unidos, generan un patrón de sentido y una reflexión después de la acción. En esa reflexión los docentes desentrañan los elementos, las estrategias y las situaciones de cada nueva experiencia. El saber docente está constituido por los saberes prácticos que

se generan en cada momento de la enseñanza y su reflexión en la acción, por los saberes discursivos en los cuales se apoya para analizar su práctica durante la reflexión, agregando la creatividad surgida en los desconciertos. Desde el enfoque conceptual los saberes prácticos docentes se construyen inicialmente en la *participación periférica legítima comprometida* de los docentes, al entablar procesos de *negociación de significado* partiendo de sus creencias previas. En las situaciones de desconcierto aprenden los lenguajes, las costumbres, los valores, las inquietudes, haciéndose conscientes de la existencia de las tradiciones culturales de la enseñanza en las escuelas e integrándose a ellas en la acción. Es deducible que este patrón de aprendizaje es inherente a los docentes principiantes y a los expertos, ambos continúan aprendiendo durante toda la vida.

### **Aprendizaje de la docencia**

Aprender la docencia, desde este patrón de aprendizaje, consiste en entrar en la comunidad de práctica docente como participante periférico principiante bajo un proceso permanente de negociación de significado, hasta convertirse en un participante legítimo intenso o central. En ese proceso de participación periférica los futuros docentes construyen su repertorio docente. El saber de un aprendiz en la docencia comienza cuando los conocimientos conceptuales, los conocimientos prácticos y las ideas previas sobre la enseñanza se ponen en acción en una situación determinada, pues entran en juego las capacidades de creación, de negociación de significado y la reflexión para resolver problemas de la enseñanza. Comienza una relación y conocimiento de las herramientas propias de la profesión docente.

La capacidad de negociación permite a los aprendices comunicarse de manera efectiva con los alumnos, los compañeros docentes, los padres de familia, así como adaptarse al medio cultural del centro educativo. La capacidad de reflexión en la acción y después de esta les permite reconocer los errores y proceder de manera diferente cuando se equivocan, perfeccionando su conocimiento profesional. La capacidad de creación permite elaborar propuestas diferentes para mejorar la práctica. La selección de las secuencias de trabajo en el aula, derivadas de las experiencias personales,

constituyen el repertorio personal docente, es decir, el saber docente está constituido por una selección de herramientas para usarlas en la práctica, en situaciones concretas. En la dimensión de la comunidad de práctica las herramientas ya existen. Los aprendices las ponen en acción con base en su experiencia personal, llevándolas al plano de la reflexión, donde desentrañan los elementos de la enseñanza. El saber docente se pone de manifiesto en los saberes prácticos construidos en cada momento de la enseñanza, apoyándose en los saberes conceptuales para elaborar explicaciones más allá de la experiencia, mediante una dinámica articuladora de los saberes discursivos con los prácticos a través de la reflexión, es decir, aprender a ser docente no sólo consiste en saber conducir la clase o conocer los conceptos utilizados en los procesos de enseñanza, sino en apropiarse de los saberes generados históricamente en la comunidad de práctica, los cuales cobran vida y sentido particular en los centros educativos. La docencia consiste también en navegar en un océano constituido por costumbres, tradiciones, normas, herramientas y principios que constituyen la comunidad de práctica docente.

### **Creencias previas sobre la enseñanza**

En el caso que nos ocupa, las futuras docentes, al iniciar las prácticas llegaron a las escuelas colaborativas con sus creencias previas e ideas sobre la enseñanza, las cuales sufrieron modificaciones como parte del aprendizaje. Antes de conocer la *gramática escolar* de los centros educativos manifestaron sus ideas sobre la enseñanza, creyéndolas adecuadas para cambiar la dinámica y el funcionamiento de los centros educativos. Después tomaron conciencia de la existencia de una cultura escolar ubicada en una dimensión histórica, y descubrieron la presencia de historias colectivas, negociaciones de significado y micropolíticas, así como una manera específica de interpretar el sentido de las actividades cotidianas en la enseñanza. Desde ahí redefinieron la dinámica particular de los centros educativos creando una nueva perspectiva sobre la enseñanza. Esta ya no fue vista como una tarea personal sino como una dinámica histórica y colectiva. Durante los periodos de observación y prácticas de enseñanza, las futuras docentes experimen-

taron una metamorfosis en su concepción inicial de los procesos educativos. Las vivencias cotidianas les condujeron a entender cómo la formación se forja en la participación, dentro de una dimensión histórica. Antes de asistir a las prácticas tenían conceptos adquiridos durante miles de horas de permanencia en las aulas respecto al papel y función del docente. Esos conceptos cambiaron cuando se convirtieron en observadoras y críticas de la enseñanza durante el *prácticum*. Esta nueva forma de concebir la enseñanza también cambio cuando se ubicaron como responsables de las actividades escolares ante el grupo. Las ideas surgidas en esos momentos estuvieron más apegadas a una realidad, no obstante, estas fueron un punto de partida para generar los cambios subsecuentes en la transición del aprendizaje. Solamente en un caso de las diferentes investigaciones y programas para la formación de docentes analizados para este trabajo se consideraron las creencias previas de los futuros docentes como antecedente para promover los aprendizajes en la enseñanza. Esto resulta relevante porque en la formación las creencias previas, lejanas o cercanas a la realidad, son el punto de partida para el aprendizaje de la práctica docente.

### **Desconciertos de la práctica**

Las futuras docentes en su participación en el *practicum* construyeron la parte inicial de su repertorio docente. Esto ocurrió en la confrontación con las tradiciones de los centros educativos colaborativos partiendo de su ideas y creencias previas al hacerse cargo de la clase. El no tener soluciones adecuadas para la organización y desarrollo de la enseñanza resultó en la incertidumbre que denominamos *desconcierto de la práctica*.

Desconcertar, según lo define el Diccionario del castellano, significa turbar, descomponer un orden, sorprender, suspender el ánimo, hacer o decir las cosas sin la serenidad y sin el miramiento y orden que corresponde. Partiendo de esas acepciones utilizamos el término de *desconciertos de las prácticas* para referirnos a las situaciones de turbación, incertidumbre, confusión, angustia, temor o cierta sensación de vulnerabilidad experimentada por las estudiantes normalistas durante las actividades iniciales del preservicio.

Los desconciertos se encuentran en las historias de las estudiantes. En sus registros se manifiestan las significaciones personales bajo componentes afectivos de anécdotas y recuerdos. Algunos se hicieron presentes en los diarios de trabajo y notas de clase, en sus narraciones y exposiciones durante los foros de intercambios de experiencias, en los documentos de titulación. En términos fenomenológicos el origen de los desconciertos se ubica en el encuentro de los sujetos con la realidad desconocida en la que se mueven utilizando sus creencias previas para realizar su acción. En ese enfrentamiento intervienen la capacidad de confrontación ante los problemas, la sensibilidad personal, la aptitud particular para resolver conflictos emocionales y la habilidad para encontrar respuestas prácticas a las situaciones conflictivas. También influye la particularidad de los centros escolares colaborativos. Los desconciertos surgen de una causa interna y situaciones externas. Las situaciones externas en las prácticas no se pueden predecir. Cada escuela tiene sus particularidades, sus normas locales, estilos de trabajo o la llamada gramática escolar. Las situaciones de las escuelas cambian con el tiempo, como también sucede con las situaciones personales de los futuros docentes, no obstante, en el caso analizado algunos de los desconciertos más comunes fueron la indefinición de las practicantes durante su estancia, el no pertenecer formalmente al personal de la escuela, pero tener responsabilidades en las actividades de la enseñanza como si lo fueran, así como las múltiples tareas a realizar como preparar la clase, desarrollar actividades correspondientes a la planificación escolar, participar en las guardias escolares, atender a los padres de familia. A ello se sumaban las propias tareas para preparar su documento de titulación, las anotaciones en su diario de trabajo y la elaboración del expediente personal de cada niño, entre otras. En muchos casos los desconciertos fueron desencadenados porque los alumnos no realizaban las actividades tal como las indicaban, o no las hacían en el tiempo destinado para tal actividad quedando inconclusas. La angustia fue aumentando debido a las circunstancias y eventos suscitados como la indiferencia de los profesores tutores respecto a la planificación y programación de las actividades a realizar, la ausencia de compromiso y participación de los padres de familia, el ritmo lento de trabajo de los niños. Hubo casos de “falta de control del grupo” o la percepción de indisciplina y desorden en clase, los cuales provocaron desconcierto en las tareas de enseñanza durante las prácticas.

El desconcierto no sólo se relacionaba con los problemas en el aula, también con el impacto frente a la cultura y gramática escolares, específicamente en la organización interna de las guardias, desarrollo de rutinas fuera del aula, honores a la bandera, elaboración de observaciones y registro de los alumnos. Algunas practicantes se desconcertaron al percibirse cómo actuaban de manera diferente a como creyeron que lo harían. Algunas veces manifestaron no imaginarse cómo era en realidad la vida laboral del profesor. La confrontación entre las ideas iniciales sobre la planificación contrastadas con las exigencias de las condiciones reales de los centros educativos contribuyó a incrementar el desconcierto. Considerando los casos que elegimos, esas planificaciones no eran las más adecuadas. Al ponerlas en acción no obtuvieron los resultados esperados. Muchas veces la planificación de las clases fue elaborada desde las referencias del discurso pedagógico y sus creencias previas que no les ayudaban a captar los requerimientos de la realidad en las aulas. En ese sentido, la mayoría de los futuros docentes consideraron un vacío en su conocimiento respecto a la forma correcta de llevar a cabo las actividades en la clase, generándoles dudas sobre la utilidad práctica de los saberes teóricos o discursivos, lo cual ocasionó indecisión en sus tareas de enseñanza y desilusión de su saber discursivo. La relación de las practicantes con los docentes colaborativos, los directores y padres de familia fue hasta cierto grado difícil; no obstante, muchos de ellos superaron la situación. Otros tuvieron fuertes conflictos para llegar a un equilibrio.

Otro aspecto importante en esta investigación es lo referido a la participación de los docentes colaborativos o tutores en la orientación para la elaboración del documento de titulación. Si bien esta tarea correspondía a los asesores de la normal, la iniciativa de los tutores de sugerir temas contribuyó al desconcierto. Los docentes colaborativos pertenecían a generaciones pasadas en las cuales la titulación había sido bajo otros programas y planes de estudio. A las practicantes de esa generación les tocó ser pioneras en titularse bajo un nuevo plan de estudios. Ese formato se encontraba en fase de conocimiento y discusión en las escuelas normales, por lo tanto, las futuras docentes estaban orientadas bajo una multiplicidad de criterios sobre el documento de titulación. Esa información indefinida contribuyó al desconcierto, no obstante, esto fue el punto clave para el surgimiento de la actividad creadora en los momentos difíciles de la enseñanza. Bajo tensión

y estrés surgió su capacidad de negociación para entender el lenguaje y las acciones propias realizadas cotidianamente en los centros educativos.

Por este motivo, las prácticas fueron experiencias de significado en un nuevo contexto para ellas, procesos de negociación que las obligó a triangular sus creencias, sus expectativas sobre la enseñanza y las tradiciones del trabajo docente en las escuelas colaborativas. De acuerdo con nuestro estudio los desconciertos en las prácticas formaron la parte importante de la formación profesional para la enseñanza.

Durante las prácticas del preservicio las futuras docentes se enfrentaron a un mundo desconocido que puso a prueba su capacidad de negociación, de creatividad y de construcción de los saberes prácticos. Asimismo, puso a prueba su capacidad creadora, no obstante, el nivel de estrés implicó una situación de riesgo para algunos. Cuando el estrés no es equilibrado y se eleva por encima de la capacidad de acción o posibilidad homeostática y alostática provoca un shock o parálisis en la actividad. Esto sucede cuando la intensidad de los desconciertos no es nivelada por los participantes causándoles un estado de letargo que les dificulta organizar sus pensamientos. Incluso hay quienes después de una experiencia demasiado estresante no desean regresar a las prácticas, pues les causa temor pensar en la imposibilidad de organizar y realizar las actividades correctamente. Esto puede iniciar un proceso de agresión a sus tutores, asesores y personal docente de las escuelas colaborativas. En otros casos se genera un círculo vicioso y los practicantes no logran superar el círculo del estrés crónico. En los casos particulares aquí presentados todas las practicantes lograron superar los desconciertos acudiendo a los consejos de sus compañeros, de los docentes formadores e incluso de familiares para reorganizar sus. Un estrés permanente puede ocasionar problemas de salud mental y física cuando no se consigue equilibrarlo. En esos casos se recomienda el apoyo de un profesional experto en la materia, pero el estrés es una situación inevitable. Según Sapolsky (2008), la vida gira alrededor del estrés.

### **Sobre la teoría y la práctica**

La práctica docente está constituida por la acción profesional y el discurso pedagógico, por los saberes prácticos implícitos y explícitos y por los sabe-

res teórico-metodológicos generados por los expertos en diseño y planificación educativa, por los investigadores y los avances de las diferentes disciplinas en la materia.

En los procesos educativos siempre está presente la teoría (como saber conceptual). Es un elemento fundamental para el análisis; no obstante, el elemento principal en el acto ontológico de la enseñanza es la actividad desarrollada en el contexto de la comunidad de práctica docente. Cuando un docente va a elaborar su planificación no requiere un manual de pedagogía o justificar sus acciones desde una corriente pedagógica. Tampoco es necesario recurrir a las teorías o corrientes pedagógicas cuando los alumnos se comportan de una u otra manera durante la clase. En la práctica los docentes buscan alternativas inmediatas para dar solución a una situación particular, pero nunca, como lo señala la epistemología de la práctica, acudiendo a las teorías estudiadas en la normal o en la universidad.

Las teorías cumplen su papel en otro momento. Cuando los docentes o los profesionales de la educación buscan un fundamento para sus propuestas o para analizar algunas situaciones específicas de la enseñanza o cuando realizan una investigación. También cuando un profesional de la educación realiza una tesis de grado o posgrado, o cuando la docencia pasa a formar parte del equipo técnico de cierto nivel educativo e intenta reflexionar sobre su práctica docente o el aprendizaje de sus alumnos. El mundo de la teoría y el mundo de la práctica tienen una relación innegable, no obstante, cada uno de estos mundos está dotado de herramientas, artefactos y secuencias de trabajo completamente diferentes. Cuando los planificadores de los programas educativos elaboran los planes de estudio, la malla curricular o las secuencias didácticas específicas para promover el aprendizaje, lo hacen apelando a una fundamentación discursiva, incluyendo teorías precisas sobre la cognición, la enseñanza o el aprendizaje y sobre análisis de una realidad, pero estas actividades reflexivas y saberes no se pueden meter como una cuña en las acciones cotidianas desarrolladas por los docentes.

Durante las prácticas las normalistas elaboraron sus planificaciones, registros y diarios de trabajo considerando las dos perspectivas señaladas, en las cuales se priorizaba la teoría sobre la práctica y sobre los acontecimientos en las escuelas. Las teorías también tuvieron su lugar en la reflexión profunda después de la acción, cuando las aprendices buscaron la relación de las

explicaciones discursivas con los acontecimientos de la práctica. La generación del aprendizaje de la enseñanza o mejor dicho la construcción del repertorio docente no se explica desde la lógica de la teoría vs la práctica.

### **Secuencias de aprendizaje y neurociencia cognitiva**

La literatura sobre la neurociencia cognitiva nos llevó a la elaboración de un patrón para explicar el proceso constructivo del repertorio docente, considerando el estrés, la memoria, el proceso homeostático-isostático y el circuito dopaminérgico. El patrón comienza por la predisposición de los futuros docente a participar en la enseñanza durante el preservicio docente. Esa predisposición se caracteriza por la proyección sobre la futura participación en las prácticas, considerando las ideas y creencias previas sobre el tema. Las ideas y creencias forman parte de la historia personal escolarizada y la preparación discursiva en la Normal. La predisposición para participar en las prácticas de enseñanza la representamos como una perspectiva que les causó fascinación elaborando una proyección ideal antes de asistir a las prácticas, en la cual se planteaba incluso cambiar y perfeccionar los procesos de enseñanza o trascender como lo hizo Montessori en su época. Posteriormente, tal proyección se confrontó con la práctica real generando un proceso de desilusión. A continuación, apareció una reacción para contrarrestar el estrés, seguido de un proceso de negación de las ideas iniciales y la generación de ideas alternativas. En ese proceso los practicantes tomaron conciencia de su situación y comenzaron un nuevo proceso de planificación, preparándose para confrontar nuevos desconciertos desde una posición reflexiva. Es decir, iniciaron el proceso alostático, desde el cual se fundó la reflexión de sus experiencias destinada a la generación de nuevas planificaciones proyectadas hacia la prevención de los desconciertos. De acuerdo con la neurociencia en ese proceso se generan mapas mentales susceptibles de pasar a formar parte de la memoria activa y periódica, evocable para generar respuesta a situaciones parecidas, como lo señala Quian (2015).

Cada nueva experiencia es asimilada y se encuentra disponible en el sistema de las memorias activas, a las cuales se tiene acceso desde diferentes puntos de evocación de acuerdo con los planteamientos de Quian, a lo que

se llama plasticidad cerebral. Al inicio o planificación basado en las creencias previas se le ha dado el nombre de error de predicción (Lieberman y Long, 2022). A la nivelación del estrés como respuesta inmediata se le denomina proceso homeostático, a la superación del estrés y al proceso preventivo para la regulación anticipada de la experimentación de nuevos estadios estresantes se le llama alostasis.

Debido a las creencias iniciales los practicantes sufren un choque que les causa un desequilibrio llamado desconcierto de entrada, el cual genera estrés y debe de ser manejado. A la búsqueda de estrategias o elementos que permitan lograr el equilibrio del estrés se le llama proceso homeostático y su fin es lograr el equilibrio de la tensión de manera inmediata. Posteriormente, se generan acciones pensadas hacia el futuro con miras a prevenir el estrés, basadas en el razonamiento o la reflexión, adoptando una medida alostática.

## **El papel del trabajo**

Vygotski (1978) explicó el desarrollo del conocimiento a partir del contacto de los individuos con las herramientas culturales de su entorno contando con el apoyo de otros miembros de la comunidad. Precisó los mecanismos a través de los cuales la cultura se convierte en parte de la naturaleza del individuo, particularmente la relación de los seres humanos con su entorno, considerando el papel determinante del trabajo, actividad a través de la cual el hombre se relaciona con su mundo social y natural. Desde esa perspectiva, el uso de las herramientas o, dicho de otra manera, la acción humana interviene en el desarrollo del lenguaje, afectando las funciones sensorio-motrices que inciden en la conducta (Vygotski, 1978). De acuerdo con esta línea conceptual la producción de cambios en los sujetos depende en gran medida de la relación que estos establecen de manera práctica con la cultura a partir de un proceso de negociación.

En otra vertiente, considerando la importancia de la cultura escolar, aportes recientes mencionan la influencia de los enfoques socioculturales sobre la formación inicial de docentes en los diseños curriculares de muchas universidades de Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Australia, Holanda y España. El aprendizaje de un oficio o profesión se desarrolla a través de la

experiencia, es decir, en la práctica. Lave y Wenger (1991) enmarcan el desarrollo de la cognición profesional en un proceso denominado *participación periférica legítima* en las comunidades de práctica. En esta interacción se genera la negociación de significado.

Las comunidades de práctica pueden ser, si se diseñan como tales, comunidades de aprendizaje (Wenger, 1998). En ellas, el componente fundamental de la formación inicial y continua es la participación en las situaciones problemáticas de la práctica. 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. Desde esa perspectiva se entiende que esos saberes se consolidan en un sitio determinado de la realidad, en las acciones cotidianas de la práctica; así, a los procesos de construcción de esos saberes prácticos —en las situaciones determinadas— se les ha denominado “aprendizajes situados” (Lave y Wenger, 1991; Lave, 1991; McLellan, 1991; Schubaver-Leoni y Grossen, 1992).

Los aprendizajes situados se producen al confrontar los problemas reales que se presentan en el ejercicio profesional. Al ser replanteados en el plano de la reflexión se constituyen en conocimientos en la acción (Schön, 1992). Estos conocimientos contribuyen a constituir el conocimiento profesional (Clandinin & Connelly, 1996) a través de la generación de los repertorios de la práctica (Schön, 1992; Wenger, 1998).

Trasladando esos principios hacia la profesión docente, encontramos que los saberes docentes se generan en la acción. El aprendizaje de la docencia se sitúa en la participación periférica legítima, es decir, el aprendizaje se constituye en los espacios de participación, —en algunos casos guiada y en otros de manera natural— en las comunidades de práctica docente.

## La cognición

Ponderando las precisiones de Cole y Scribner (1978) sobre los aportes de Vygotski, aunado a la perspectiva de la hermenéutica, subrayamos los tres componentes simultáneos del proceso cognitivo: la relación entre los seres humanos y su entorno, el trabajo como medio fundamental de relación entre los seres humanos con la naturaleza y la relación del uso de las herra-

mientas con el desarrollo del lenguaje (Vygotski, 1978,39). Se toman como punto de inicio en la psicología cultural-histórica, destacando el desarrollo de los procesos psicológicos humanos a partir de la actividad práctica mediada culturalmente. En esa mediación los individuos modifican los objetos materiales como medio para regular sus interacciones con el mundo y entre sí. Cole (1996) explica la integración del uso de las herramientas con el lenguaje produciéndose los *artefactos*: primarios, secundarios y terciarios, dando a estos últimos el poder conceptual para explicar y transformar el mundo. Esa adopción fue una de las primeras manifestaciones de la ciencia cognitiva. Completando el modelo incorporamos la perspectiva de la Lave y Wenger para contextualizar el uso de las herramientas dentro de una comunidad de práctica que ubicamos y describimos con más precisión en la comunidad de práctica docente. A esto sumamos los procesos cognitivos individuales de los que dan cuenta las neurociencias en su enfoque cognitivo.

### **Práctica profesional**

Según Lave y Wenger (1991) el desarrollo de competencias profesionales y destrezas para la solución de problemas de la práctica profesional surgen en el proceso de la participación situada, en las comunidades de práctica. Esta participación sólo es posible cuando los profesionistas se integran a una comunidad de práctica, pasando de periféricos distantes a la participación periférica legítima y, finalmente, a la participación central.

*La práctica* es un término polisémico cuyo significado se manifiesta de acuerdo con el contexto y con el sentido en el que éste es utilizado. Por esa razón los significados que le damos requieren de cierta precisión. 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 expresiones de sentido: práctica profesional, práctica docente, prácticas escolares o *practicum*, y prácticas del preservicio docente.

Para explicar la construcción de los saberes docentes utilizamos el término de participación periférica legítima correspondiente a los profesores en servicio, la participación periférica comprometida se refiere a los futuros docentes quienes no forman parte de la comunidad de práctica. En ese

proceso cada participante soluciona problemas de la enseñanza de acuerdo con su nivel de responsabilidad en la periferia de la profesión haciendo uso de los repertorios existentes y generando nuevos, sobre este aspecto abundan autores como Bullough (1997), Cole (1996), Rogoff (1990), Lave & Wenger (1991), Lave (1988), Salomon (1993) y Mercado (2002).

La *práctica* no se explica desde la dicotomía tradicional: teoría vs práctica. Más bien, ambos componentes se encuentran vinculados. Ninguno de los dos precede al otro, por el contrario, aparecen entrelazados de una manera compleja.

La *práctica* profesional se entiende como un proceso constituido por el discurso pedagógico que incluye teorías y reflexiones pedagógicas en múltiples niveles. Podríamos decir que, desde la perspectiva que intentamos construir, la *práctica* adopta un nivel de categoría y, aunada a otras como *comunidad de práctica*, *negociación de significado* y *participación periférica*, forma parte central de un modelo de patrón de relación desde el cual tratamos de explicar el proceso de aprendizaje de la docencia.

La práctica profesional cobra significado en el contexto que se ejecuta. Se desarrolla bajo una perspectiva histórica de la comunidad en medio de los saberes que preexisten, se reproducen y se renuevan. También “*implica una producción u objetivación de los participantes*” (Wenger, 1998, 77). Consiste en la forma en que se desarrolla al poner en la acción el saber particular de los profesionales.

El término de *práctica profesional*, desde una perspectiva amplia, contempla las acciones, las actividades, los saberes y las tradiciones de solución de problemas que constituyen las diferencias entre 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. El dominio de la práctica profesional se constituye en un arte. Este se muestra cuando los profesionales ponen en acción sus saberes para resolver problemas de la *práctica* (Schön, 1992).

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 complejidad de la *práctica profesional*, en las situaciones concretas de la profesión, donde se

construyen los saberes; por lo tanto, la mejor manera de aprender una profesión es la experiencia (Schön,1992). De esta forma, los profesionales han generado un conjunto de conocimientos propios de la profesión en la medida que resuelven problemas de la práctica. 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 implementar alternativas inmediatas, a construir un nuevo conocimiento en la práctica. Al hacerse consciente a través de la reflexión posterior o al ser compartido con los colegas o compañeros, independientemente de su éxito o no, se convierte en conocimiento en la acción (Schön,1992).

### **Formación docente**

Desde nuestra adopción conceptual, la formación docente se explica de manera general partiendo de tres afirmaciones predeterminadas: a) 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 docente, en la cual se hace patente el uso de las herramientas. Por lo tanto, el aprendizaje se genera durante la participación en la comunidad de práctica docente.

### **La construcción del saber docente**

El aprendizaje en la profesión docente es un proceso de participación situada. El aprendizaje de la profesión docente es de naturaleza construida. La generación de los aprendizajes se desarrolla en la acción, durante un proceso de reconstrucción fundamentada de las creencias de las concepciones existentes de la persona que aprende. El aprendizaje, por lo tanto, consiste en la modificación de esas concepciones: *“el conocimiento profesional, o el conocimiento práctico...sólo se adquiere en el contacto con la práctica”* (Clan-dinin & Connelly)

El aprendizaje de la profesión docente consiste en una serie de cambios que los maestros viven en las diferentes etapas del desarrollo profesional (Putnam y Borko, 1987). Esos cambios radican en un movimiento de las creencias que los docentes tenían cuando eran estudiantes, hacia la construcción de formas típicas de resolver los problemas de enseñanza como lo hacen los docentes experimentados. Tanto la práctica docente como la cultura de las escuelas no se pueden concebir separadas. La construcción de los saberes docentes pertenece a las situaciones propias del mundo de la enseñanza.

### **Practicum y prácticas del preservicio docente**

En las escuelas formadoras de docentes en México, —a partir del P97— se han estructurado actividades prácticas 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. Las prácticas escolares o preservicio docente, como lo señalamos en otro trabajo (2009), son las prácticas que los estudiantes de Normal realizan en las escuelas de educación básica durante el último año de la carrera. Trabajan con un grupo apoyados por el profesor titular guiándolos en las prácticas. En el caso particular de la Normal de este estudio las practicantes se hicieron cargo de las actividades de enseñanza con el apoyo de un tutor o profesor colaborativo experimentado, recibiendo además asesoría de un docente de la escuela Normal durante un año.

El *practicum* derivado de la epistemología de la práctica (Schön, 1992) consiste en una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender. La práctica se desarrolla en un contexto cercano al mundo profesional, es decir, en la periferia de la práctica docente. Los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer durante las prácticas del preservicio no sea equivalente al mundo profesional. En las aproximaciones de los estudiantes con la práctica profesional desarrollan actividades que les permiten construir parte inicial de su repertorio personal docente.

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* en su etapa del preservicio se sitúa en un lugar que no pertenece completamente al mundo de la práctica profesional, ni al mundo discursivo de la formación inicial en su etapa escolarizada (Schön, 1992). Es la mediación entre ambos mundos.

En los planes de estudio de algunas universidades 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 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 problemas. Algunos autores 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 a la práctica docente. Esa cercanía no tiene un estatus de participación intensa. Los practicantes aún no forman parte de las comunidades de práctica en tanto que la participación está mediada y supervisada por los profesionales expertos.

En el Plan de estudios de 1997 el *practicum* se constituyó por las materias de acercamiento al trabajo docente cursadas en los primeros seis semestres de la carrera, seguidas por los seminarios de trabajo docente y análisis del trabajo integrándose a las prácticas intensivas, llamadas en el plan de estudios, prácticas en condiciones reales. En el marco de los acontecimientos de las prácticas escolares del preservicio docente ubicamos a los futuros docentes como participantes periféricos comprometidos, a los profesores tutores de las escuelas de educación básica como participantes periféricos legítimos.

## Cultura escolar

Geertz (1973) hace una delimitación de la cultura de la cual deriva el concepto de cultura escolar. Hargreaves (1993), Cole (1996) y Viñao (1997) han puesto de relieve que las culturas escolares están constituidas por valores, creencias,

tradiciones, así como por normas, hábitos y prácticas específicas sobre el uso de las herramientas y artefactos para resolver problemas de la enseñanza. Entre estas encontramos las guías de estudio, las formas colectivas de interpretación de programas, las estrategias colectivas de enseñanza, entre otras.

Cada escuela desarrolla una dinámica social que se constituye de normas, tradiciones, historias colectivas de quiénes han participado en estas. Aunque las culturas están determinadas, relativamente, por un contexto institucional externo, en estas existen formas particulares de resolver los problemas de enseñanza construidas a partir de los estilos propios del ejercicio profesional docente. Entendemos que existen formas específicas de comunicación entre los miembros y ciertos subsistemas de significación propios de la comunidad a lo que se le denomina gramática escolar.

La cultura escolar se ha considerado tradicionalmente como conservadora. Se constituye en uno de los principales factores de resistencia al cambio (Hargreaves, 1993). Toda cultura organizativa es producto de patrones de conducta que se han consolidado a través de un largo proceso temporal, socializando los nuevos miembros. En ese sentido, la cultura escolar es un conjunto de valores, interpretación de normas y de creencias que caracterizan, particularmente, la forma en que los protagonistas de la enseñanza (docentes, directivos, alumnos y padres de familia) desarrollan su labor.

## Comunidades de práctica

*“Las comunidades de práctica existían desde el tiempo en que vivíamos en las cavernas y nos reuníamos alrededor del fuego a discutir estrategias para cazar, ir de pesca, y para saber cuáles eran las raíces comestibles... desde entonces las comunidades de práctica han continuado proliferando hasta la actualidad en cada aspecto de la vida humana”*

WENGER, McDERMOTT & ZNYDER

El enfoque de la Antropología social cognitiva sobre el concepto de comunidad de práctica constituye en un pilar fundamental en nuestro modelo.

Las comunidades de práctica se entienden como grupos de personas que *“comparten intereses o un conjunto de problemas o pasión acerca de un tema y quienes dependen de su conocimiento y competencia en esta área para su comunicación y actualización”* (Wenger, McDermott & Znyder,2002,4).

Las personas que constituyen una comunidad de práctica se reúnen, aún si trabajan o viven en lugares muy apartados, incluso en distintos países o continentes. Los integrantes de una comunidad invierten tiempo y recursos para reunirse y en esas congregaciones presentan información, ideas y consejos. Se ayudan mutuamente, discuten sus situaciones, aspiraciones y necesidades. La interacción entre ellos les permite potenciar sus conocimientos. Cobra relevancia compartir sus experiencias.

Las reuniones entre los integrantes de una comunidad de práctica son importantes porque también construyen herramientas en colectivo y encuentran una satisfacción personal de encontrarse con colegas con quienes comparten otras perspectivas y porque entre ellos valoran su trabajo y sus producciones (Wenger, McDermott & Znyder,2002). Con el tiempo, los integrantes de esas comunidades desarrollan una perspectiva única sobre sus temas, como un cuerpo común de conocimientos, prácticas y aproximaciones, es decir, generan nuevos conocimientos, pueden incluso acordar un sentido común de identidad (Wenger, McDermott & Znyder,2002).

Es necesario aclarar que no cualquier agrupación es una comunidad de práctica. Para definirla como tal una agrupación debe tener las características y acciones precisas como la existencia de un compromiso mutuo, participar en una empresa conjunta, la existencia de un repertorio compartido para la solución de los problemas de la práctica (Wenger, 1998). 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 (Wenger, 1998).

### **Comunidad de práctica docente**

En un sentido conceptual, los docentes en servicio constituyen las comunidades de práctica docente, a la vez conforman una cultura en la cual existen

tradiciones, costumbres, normas, historias colectivas y personales que le dan sentido a lo que ahí se hace. Asimismo, coexisten repertorios para el desarrollo de la docencia y la circulación de saberes entre los miembros de la comunidad. La participación en foros nacionales e internacionales para la implementación de nuevas metodologías de la enseñanza o la organización de congresos nacionales e internacionales para acordar sobre los cambios de programas o planes de estudio, entre otras múltiples acciones, forman parte de las actividades de la comunidad de práctica docente.

### Participación periférica

La participación periférica se refiere al grado de pertenencia, compromiso y nivel de acción de una persona respecto a una comunidad de práctica; El grado de participación también define la forma de membresía en la comunidad de práctica (Lave y Wenger 1991, 10). *“La periferialidad, sugiere que existen formas múltiples, variadas y más o menos comprometidas e inclusivas de estar localizado en los campos de participación definidos por una comunidad”* (Lave y Wenger 1991, 9).

En una comunidad se cuenta con participantes externos, quienes tienen relación con la comunidad de una manera no comprometida. Están los participantes periféricos distantes quienes participan en las acciones de la práctica, pero aún no son miembros legítimos de la comunidad. Existen los participantes legítimos principiantes y participantes legítimos intensos, ambos pertenecen a la comunidad y desarrollan las prácticas como parte de su actividad cotidiana. Se suman los participantes centrales, quienes se han comprometido a mantener y perfeccionar la práctica profesional de esa comunidad.

A través de la participación periférica comprometida los recién llegados a la comunidad de práctica aprenden de los participantes intensos o expertos y de los participantes centrales. *La participación periférica proporciona una manera de hablar acerca de las relaciones entre los recién llegados y los participantes intensos* (Lave y Wenger, 1991), permitiendo la interacción con la cultura de la comunidad, específicamente con las tradiciones docentes. En esa interacción se conocen las actividades, identidades, artefactos, cos-

tumbres, normas y nivel de participación de los miembros de las escuelas o centros escolares.

En este encuadre el *aprendizaje situado* se genera en la participación periférica, por lo tanto, las prácticas preservicio se sitúan entre la participación periférica distante y la participación periférica legítima, lugar que ocupan los recién llegados al servicio, aunque su estancia sea temporal.

Las comunidades de práctica tienen historias y ciclos de desarrollo. Promueven —sin que para ello exista una planificación y conciencia colectiva del hecho— una manera para que los profesores noveles se transformen en expertos y en participantes centrales de la profesión (Lave y Wenger, 1991).

En consecuencia, “*la periferia de una práctica es una región que no está totalmente dentro ni totalmente fuera y que rodea la práctica con un cierto grado de permeabilidad*” (Wenger, 1998, 150), desde la cual se genera una interacción con los miembros de la comunidad y con las tradiciones de la práctica.

### **Participación periférica comprometida**

Hemos acuñado el término de “participación periférica comprometida (temporal)” para referirnos a la participación periférica de los futuros docentes durante el preservicio docente. Esta no tiene la categoría de ser legítima, ni distante. Se ubica dentro de la participación periférica en la cual los participantes adquieren responsabilidades similares —durante cierto tiempo— a las de un participante periférico legítimo.

### **Comunidad de práctica cultivada**

La comunidad de práctica cultivada (Wenger, Richard McDermott y William Snyder (2002), está enfocada en reflexionar sobre temas específicos que representan un problema o situación compleja de la realidad. Genera o proyecta un conjunto de actividades e interacciones, conocimientos básicos y un lenguaje especial para enfrentar solucionar situaciones complicadas en la práctica. Diseña herramientas y un repertorio de propuestas para crear caminos y transitar en una nueva actividad. Se enfoca en generar conocimientos

específicos para resolver problemas que otras comunidades de práctica no han podido solucionar, ya sea porque no forman parte de sus repertorios o porque es un campo nuevo que no se ha desarrollado de manera natural.

En la sociedad actual, donde el conocimiento científico y tecnológico se desarrollan de manera extraordinariamente rápida, existen muchos vacíos que requieren de un enfoque especial para generar ciertos conocimientos prácticos. Es ahí donde los grupos de personas especializadas se integran con ciertos objetivos específicos para generar los conocimientos pertinentes.

### **Negociación de significado**

En nuestro intento por explicar la negociación de significado articulamos la perspectiva de la hermenéutica científica (Gadamer, 1992) con la teoría sociológica del aprendizaje (Wenger, 1988), a partir de las cuales hemos considerado que *“cada uno de nosotros tiene su propio lenguaje y a pesar de ello nos entendemos más allá de las fronteras de los individuos, los pueblos y los tiempos”* (Gadamer, 1992, 62).

En esta realidad cada participante entiende “las cosas” desde su patrón de sentido. La comprensión es, en todo caso, un proceso de acercamiento a los patrones de sentido de los otros para podernos entender. La negociación es, por lo tanto, una negociación de sentido que se encuentra presente en los sistemas de significados o lenguajes.

*“La participación de un significado común es acordar sobre una cosa... el objetivo de todo entendimiento y de toda comprensión es el acuerdo en la cosa. Así, la hermenéutica tiene siempre la misión de crear un acuerdo que no existía o era incorrecto”* (Gadamer, 1992, 64).

Negociar el significado es una condición básica para la comunicación y para el entendimiento, como lo señala Gadamer (1992). Aunque hablemos el mismo idioma entendemos los conceptos y términos de diferente manera, por lo que se requiere, en un proceso de interacción, aproximarse a lo que cada cual entiende. En los procesos de participación en las comunidades de práctica, la negociación de significado se entiende como la manera de hacer o intervenir en la solución de problemas de una profesión, oficio o práctica social, por lo que negociar el sentido de los significados consiste

—implícitamente— en proponer soluciones a problemas de comprensión y acuerdo con los otros miembros de la comunidad.

En un sentido literal, de acuerdo con la descripción de Wenger (1998), el primer componente de la práctica es el significado o la negociación de significado. Según su planteamiento en la negociación de significado los individuos se interrelacionan con el mundo y actúan sobre él. Wenger precisa: *“la participación y la cosificación forman una dualidad que desempeña un papel fundamental en la experiencia humana del significado y, en consecuencia, en la naturaleza de la práctica”* (1998).

## Bibliografía

- 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.
- Becker, Howard y Blanch Geer (1990) "Observación participativa y entrevista: una comparación". En Becker & Geer (eds.) *What we say What we do*, USA, Dentscher, Glenview, Scoot Foresman. (Traducción de Cristobal Newberry).
- Blase, Joseph (1997) La micropolítica de la enseñanza, en Biddle, Good, y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores*, Tomo II, España, Paidós, pp. 253-289.
- Carbonell, Jaume, Isabel Carrillo, Loan Soler y Antoni Tort (1997) El Prácticum: Un nuevo modelo abierto a distintas realidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 1 (0). 1997. <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>.
- 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 & J. Lave (1993) *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, USA, Cambridge.
- Clandinin, J. & M. Connelly (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.

- Cole, Michael y Sylvia Scribner (1978) Introducción, en Vygotski L. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*, España, Editorial Crítica, (Traducción de Silvia Furió).
- Czarny, Gabriela, C. Popoca, M. T. Castañeda y J. 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.
- 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.
- Damasio, Antonio (2018) *El extraño orden de las cosas*. Barcelona, editorial Planeta, S.A.
- Damasio, Antonio (2018) *Y el cerebro creó al hombre*, Boocket, España.
- Damasio, Antonio (2019) *La sensación de lo que ocurre*, México, Paidós.
- De Ibarrola, M. y G. Silva (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.
- Dilthey, Wilhelm (1966) *Introducción a las ciencias del espíritu*, Madrid: Revista de Occidente.
- Duverger, M. (1972) *The Study of Politics*. Londres, Nelson.
- Estrada, Rodríguez P. A. (2001) *Inicio de un plan de estudios: Estudio sobre el primer semestre del plan 1997 de la licenciatura en educación primaria*. ENEQ. Querétaro México.
- Estrada, Pedro y R. Mercado (2008) "Procesos de negociación de significado en una escuela normal mexicana". *Revista Psicología & Sociedade*. Associação Brasileira de Psicologia Social Brasil. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822008000300009&script=sci\\_abstract&lng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822008000300009&script=sci_abstract&lng=es).
- Estrada, Rodríguez P.A (2010) *Significados entre maestros y estudiantes en las prácticas preservicio*. Tesis doctoral DIE-CINVESTAV. México.
- Estrada, Rodríguez P.A (2011) "Formación continua y construcción de saberes docentes en la acción, participación periférica y aprendizaje situado". III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre de 2011. [http://www.ub.edu/congresice/actes/9\\_rev.pdf](http://www.ub.edu/congresice/actes/9_rev.pdf).
- Feiman-nemert, S. (1990) "Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives". En R. Houston (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, McMillan, pp. 212-233.
- Fairbanks, C., & Meritt, J (1998) "Preservice Teachers' Reflections and the Role of Context in Learning to Teach". *Teacher Education Quarterly*, 25 (3), 47-68. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/23478092>
- Fullan, Michel (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación*, España, Octaedro.
- Gadamer, Hans-G. (1977) *Verdad y método*, Salamanca, España, Ediciones sígueme.

- Gal, Nurit (2006) "The Role of Practicum Supervisors in Behavior Management Education", *Teaching and Teacher Education*, 22, 377-393.
- Geertz, Clifford (1973) *La interpretación de las culturas*, México, Gedisa.
- Griffith, V. & P. Owen (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. & Atkinson P. (1983) *¿Qué es la etnografía? Etnography, Principles in Practice*. Tavistock Publications, New York, USA. (Traducción de Bertha Ruíz).
- Hargreaves, Andy (1994) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambian el profesorado)*, España, Morata.
- Hargreaves, Andy (2001) *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*, España, Octaedro.
- Heller, Ágnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*, España, Península.
- Hirmas, Carolina (2014) "Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores". *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1: 127-143, 2014. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art08.pdf>.
- Hoyle, E. (1982) "Micropoitics of Educational Organization", *Educational Management and Administration*, 10, 87-98.
- Imbernon, Francisco (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*, Barcelona, Grao.
- Imbert, Francis (2000) "L'Impossible Métier de Pédagogue", París, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux.
- Jay, Joelle K. & Kerri L. Johnson (2002) "Capturing Complexity: a Typology of Reflective Practice for Teacher Education", *Teaching and Teacher Education*, 18, 73-85. <https://teachsource.files.wordpress.com/2013/05/jay-and-johnson-on-reflection.pdf>.
- Kelchtermans, Geertz & Katrijn Ballet (2002) "The Micropolitics of Teacher Induction. A Narrative-Biographical Study on Teacher Socialization", *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05001010?via%3Dihub>.
- Labra, Pamela (2011) "Formación Inicial Docente: Una mirada al Proceso de Construcción de Conocimiento Profesional desde la Práctica". *Foro Educativo no 19, 2011* • issn 0717-2710 • pp. 143-17 <https://www.researchgate.net/publication/266559752> (no abre)
- Lave, Jean (1988) *La cognición en la práctica*, España, Paidós.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (1991) *Situated Learning; Legitimate Peripheral Participation*, USA, Cambridge University Press.
- Lieberman, Daniel y Michele E. Long (2021) *Dopamina*, Barcelona, Paidós.
- Liston, D.P. y K. M. Zeichner (1993a) "Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en los Estados Unidos", en Liston D. P. y K. M. Zeichner (eds). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, pp. 27-61 España, Morata.
- Liston, D.P. y K.M. Zeichner (1993b) "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.

- Lytle, Susan L. (1993) "Initiating Practitioner Inquiry: Adult Literacy Teachers, Tutors, and Administrators Research Their Practice". USA, *National Center on Adult Literacy, Dissemination / Publications, University of Pennsylvania, Philadelphia*.
- 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*.
- 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*.
- McDermott, Richard (1977) "Social Relations as Context for Learning School", *Harvard Educational Review, 7*, 198-213.
- McLellan, H. (1991) "Virtual Environment and Situated Learning", *Multimedia Review, 2*, 3, 30-37.
- Mercado, Ruth (1994) "Formar para la docencia: Un reto de la educación normal", *Universidad Futura, 6*, 16, 27-37.
- 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.
- Nordengen, Kaja (2018) *Tu super cerebro*, México, Paidós.
- Pedró, Francesc e Irene Puig (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 H. Borko (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.
- Quián, Quiroga Rodrigo (2015) *La memoria*, Buenos Aires, PAIDOS.
- Rego Teresa y Namó de Mello G. (2002) "Formacao de Profesores na América Latina e Caribe: A Busca por Innovacao 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 Ruth Mercado (1986) "La práctica docente y la formación de maestros", en Rockwell E. y Ruth Mercado (eds.), *La escuela lugar del trabajo docente*, 63-78. México, DIE-CINVESTAV.
- Rogoff, Barbara (1990) *Aprendices del pensamiento*, España, Paidós.

- Russell, Tom (2014) "The practicum in preservice teacher education programs: strengths and weaknesses in the experiences of learning to teach". *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, Número Especial 1: 223-238, 2014. Queen's University, Canada.
- Sagan, Carl (1984) *El cerebro de Broca, México*, Editorial Grijalbo.
- Salomon, Gavriel (1993) *Cogniciones distribuidas, consideraciones psicológicas y educativas*, Argentina, Amorrortu.
- Sapolsky, Robert M. (2008) *¿Por qué las cebras no tienen úlceras?* España, Alianza Editorial.
- Sandoval, F. Etelvina (2001) "Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas", *Revista Ibero-Americana de Educación*, 25, Janeiro, *Organización de Estados Americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI)*.
- Schein, E. H. (1990) "Cultura Organizacional". *American Psychologist* 45 (2), 109-119. <http://www.jstor.org/stable/23478092>
- Schön, Donald (1992) *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) *Programa para la transformación y el fortalecimiento de las escuelas normales*, México, SEP.
- SEP, (1997d) *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, (2002) *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", *Teaching and Teacher Education*, 14, 5, 451-461. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X97000553>
- Sim, Cheryl (2006) "Preparing for Professional Experiences Incorporating Pre-service Teachers as Communities of Practice", *Teaching and Teacher Education*, 22, 77-83. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X05001010>
- 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 & Sara Harkness (1997) "Estructuración cultural del desarrollo del niño", *Handbook of Cross-cultural Psychology*, Boston Massachusetts. Trad. Olac Fuentes, México, SEP.
- Tayack, David y Larry Cuban (2002) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica (FCE).
- Taitel, Lee (1997) "Changing Teacher Education through Professional Development School Partnerships: A Five-Year Follow-up Study". *Teachers College Record*, v99 n2 p311-34 Win. 1997.
- Tedesco J. C. y F. Tenti (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", Nuevas formas de aprender y enseñar (UNESCO-OREALC), Santiago, Chile 1996. <http://www.frone-sis.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", *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*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. USA.
- Wenger, Etienne (1998) *Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad*. España, Paidós.
- Wenger, Etienne, Richard McDermott & William Snyder (2002) *Cultivating Communities of Practice*, Boston, Massachusetts, USA, Harvard Business School Press.
- Woods, Peter (1986) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, España, Paidós.
- Wubbels, Teo, Fred Kortagen & Mieke Brekelmans (1997) "Developing Theory from Practice in Teacher Education", *Teacher Education Quarterly*, summer, 1997, 75-90.
- Zabalza, B. (1989) "Teoría de las prácticas", *actas del II symposium sobre prácticas escolares*, 1540, 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, *Teaching and Teacher Education*, 9, 1-13. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X9390011>



## Sobre el autor

### **Pedro Antonio Estrada Rodríguez**

Doctor en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional. Se graduó en la Maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Querétaro y como Licenciado en la Escuela de Filosofía de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Fue director del Centro de Investigaciones Educativas de la Normal (CIEEN) en Querétaro y Asesor del Área de Metodología de la Investigación en UPN. Colaboró como asesor en la Maestría Sociología de la Educación en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación con sede en Morelia Michoacán. Actualmente es jubilado de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal de Estado de Querétaro. Entre sus publicaciones se encuentran: *La evaluación en la educación primaria; una aproximación etnográfica* (ISBN 968.7376.53.8); el artículo “Procesos de negociación de significado en una escuela normal mexicana”, publicado en la *Revista Psicología & Sociedad de la Asociación Brasileña de Psicología Social*, 20 (3) 391-401; y la ponencia “Formación continua y construcción de saberes docentes en la acción”, publicada en la memoria del *III Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*, Barcelona (septiembre de 2011). Correo electrónico: pedroan52@yahoo.com.mx



*Sendero de la docencia estudio hermenéutico  
sobre el aprendizaje docente*, de Pedro Antonio  
Estrada Rodríguez, publicado por Ediciones  
Comunicación Científica, S. A. de C. V., se terminó de  
imprimir en marzo de 2025, en los talleres de Ultradigital Press, S.  
A. de C. V., Centeno 195, Col. Valle del Sur, 09819, Ciudad de México.  
El tiraje fue de 100 ejemplares impresos y en versión digital para acceso  
abierto en los formatos PDF, EPUB y HTML.



Dimensions



DOI.ORG/10.52501/CC.278

**E**ste trabajo presenta los resultados de una investigación sobre las prácticas de enseñanza de futuros docentes en una Escuela Normal Mexicana. Se empleó un enfoque de investigación hermenéutica, con el objetivo de comprender e interpretar las acciones y acontecimientos de los participantes, considerando su contexto social, cultural e histórico. La recolección y organización de datos se llevó a cabo mediante un enfoque microetnográfico desarrollado por investigadores del DIE-CINVESTAV en México. Se observaron y registraron reuniones académicas de los docentes formadores, asesorías, reuniones de los practicantes y clases de prácticas en escuelas colaboradoras. Para interpretar los sucesos, se construyó un modelo relacionando la formación inicial discursiva con la práctica profesional. Este modelo permitió describir las prácticas dentro de la comunidad de práctica docente, la cultura escolar y la gramática de los centros educativos. Se presentan cuatro casos que ilustran el patrón secuencial de construcción del repertorio inicial de enseñanza, matizado con aportes de la neurociencia cognitiva.

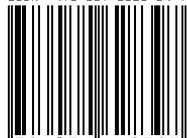


**Pedro Antonio Estrada Rodríguez** es Licenciado en filosofía por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Se graduó en la Maestría en Ciencias de la Educación en la Universidad Autónoma de Querétaro. Obtuvo el grado de Doctor en Ciencias en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional. Realizó estancia académica del programa de doctorado en la Unidad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.



**COMUNICACIÓN  
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES  
ARBITRADAS  
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS  
[www.comunicacion-cientifica.com](http://www.comunicacion-cientifica.com)

ISSN: 978-607-2628-39-7



9 786072 628397