

PROBLEMAS DE LA RELACIÓN FORMATIVA ENTRE EL TUTOR Y TUTORADO DURANTE LAS PRÁCTICAS DE ACERCAMIENTO AL TRABAJO DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL

MARICRUZ AGUILERA MORENO

RESUMEN: Aquí se exponen algunos hallazgos en torno a una investigación etnográfica concluida sobre la relación formativa entablada entre el profesor-tutor de la escuela secundaria y alumnos normalistas en el marco de las prácticas de acercamiento a las condiciones reales de trabajo durante 7º y 8º semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria, especialidad de Inglés. De la relación que se establece emergen algunos problemas tales como la necesidad de un trabajo de mayor articulación entre las normales y las escuelas secundarias de práctica, el reconocimiento y replanteamiento del papel del tutor y el practicante, así como el

fortalecer el trabajo conjunto pero diferenciado de los formadores (asesor y tutor) en la acción tutorial.

PALABRAS CLAVE: formación inicial, relación formativa, visión dialéctica de la realidad, prácticas docentes, acción tutorial.

Introducción

La presente ponencia tiene como propósito dar cuenta de algunos de los problemas detectados en la relación formativa entre el tutor, profesor de la escuela secundaria, y su tutorado, alumno normalista, durante las prácticas de acercamiento a las condiciones reales de trabajo en el 7º y 8º semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria. Aquí se entiende dicha relación como el tiempo y espacio donde coinciden diversos agentes y en donde emerge nuevo conocimiento a partir del juego intersubjetivo generado para enfrentar la realidad y resolver situaciones conflictivas cotidianas.

La investigación se desprende de un estudio etnográfico concluido que pretendió dar cuenta de las formas de interacción y prácticas que surgen en la acción tutorial. Se llevó a

cabo durante el ciclo escolar 2011-2012, en cuatro escuelas secundarias del Distrito Federal, con ocho tutores y diez estudiantes de la especialidad de inglés.

El dato empírico que se analiza es resultado de entrevistas, observaciones en el aula, un estudio exploratorio previo al arranque de la investigación, y el cruce de documentos como diarios de campo, hojas de observación y de evaluación de las prácticas, así como documentos recepcionales. El objeto de estudio fue la relación formativa, donde se identifican conflictos, ajustes e iniciativas coyunturales y asistemáticas que dan sentido y contenido a dichos agentes en las prácticas.

Como establece el currículo formal vigente de la Licenciatura en Educación Secundaria (PPE 1999), en el último año de formación, los estudiantes normalistas llevan a cabo estancias prolongadas en escuelas de práctica con la finalidad de “cristalizar” las competencias didácticas e identidad profesional de los futuros docentes (SEP, 2001). De dicha vivencia se espera además que conozcan los contextos sociales y problemáticas de las escuelas para intentar cambiar o mejorar con su intervención las condiciones enfrentadas.

Para alcanzar tales propósitos, se requiere de ciertas condiciones durante las prácticas que les permitan cobrar conciencia y responsabilidad de su acción mediante el desarrollo de la percepción, reflexión, análisis, autocrítica y autonomía. Lo anterior con el apoyo y acompañamiento de dos profesores de más experiencia denominados asesor y tutor quienes velarán por la formación del futuro docente.

El asesor, como profesor de la escuela normal, se responsabiliza de dar continuidad a los propósitos que establece el programa de estudios, coordinar un taller donde guía la planificación de las prácticas y evaluación del trabajo docente mediante observaciones a su desempeño y la realización de actividades didácticas *ad hoc* para los contextos escolares. También, se encarga de generar la reflexión en retrospectiva y prospectiva de su acción (Perrenaud, 2007).

El tutor, por otro lado, es el titular de los grupos de práctica del normalista. De él se espera la guía y acompañamiento del futuro docente, particularmente en la acción, a través de la socialización de la propia práctica y experiencia. A decir de Zabalza y Cid (1998), estará a cargo de la mediación que garantice una conexión entre el discurso académico y el profesional.

Se espera entonces que las prácticas docentes sean un espacio formativo que sitúe a los estudiantes de maestros en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida cotidiana de las escuelas y el mundo irreal de la escuela formadora (Luce-Kapler y Dennis, 1996). Al respecto, esta investigación ha detectado algunos problemas tales como la necesidad de un trabajo de mayor articulación entre las normales y las escuelas secundarias de práctica, el reconocimiento y replanteamiento del papel del tutor y el practicante, así como el fortalecer el trabajo conjunto pero diferenciado de los formadores (asesor y tutor), como leeremos a continuación.

Los problemas de la relación formativa durante las prácticas

Zabalza y Cid (1998) señalan que la tutoría debe cumplir con dos condiciones necesarias para una exitosa realización: “Que la figura del tutor participe no sólo de la elaboración del plan de las prácticas, sino también de las bases conceptuales que sustenta la formación del alumnado de prácticas y la necesidad de un cierto nivel de formalización en todo el proceso para que el programa de formación esté bien estructurado” (p. 159). En otras palabras, se requiere de la corresponsabilidad de todos los agentes involucrados. No obstante, como se señaló anteriormente, la falta de vinculación entre la escuela formadora y las escuelas de práctica ha sido un problema común al cual los tutores refieren, como en el siguiente fragmento:

Me conflictuaba que no hubiera acuerdos, avisos o comunicados. Cuando pedía al practicante que se quedara para una junta con padres de familia, éste argumentaba que lo había citado la asesora para trabajar sobre el documento recepcional y siento que esto no era cierto. Sin embargo, tampoco los “balconeaba”, pues esa no era tampoco mi labor [...] Me costaba trabajo sincronizar mis actividades con el trabajo del practicante, porque como están y se van, no hay continuidad. Yo trabajo por proyecto y cuando iniciaba uno; por ejemplo, en septiembre, ellos venían del 15 a cierta fecha. La idea de la practicante es que quería un “tema” pero les explicaba que no podía. Que lo que tenía que hacer era insertarse en el proyecto. No podía dar un tema porque entonces desarticulaban todo (ES4, 2011*).

Cuestiones de comunicación, actuación y correspondencia durante las prácticas son temas pendientes en esta relación formativa. Zabalza (2011) destaca en un estado de la cuestión sobre el periodo de formación práctica, la predominancia de aspectos organizativos sobre los curriculares. Es así que uno de los puntos neurálgicos de esta relación es el desfase respecto a los programas de estudio de nivel secundaria, pues mientras los últimos están inmersos en un trabajo por competencias, los formadores y estudiantes normalistas siguen concibiendo la enseñanza por temas.

Un problema similar, aunque esta vez recae en el desconocimiento de los propósitos de las prácticas, lo vemos en la aparente falta de involucramiento de los tutores, que no comprenden las necesidades y requerimientos de la escuela formadora. Lo observamos en la siguiente experiencia que refiere una estudiante sobre el acompañamiento de su tutora:

Yo creo que me hubiera gustado que me evaluara porque en las hojas de evaluación '*diez, diez, diez,*' sin ningún comentario; entonces, a mí me hubiera gustado que ella me pudiera haber hecho observaciones de lo que estaba viendo, de lo que estaba mal y no nada más que fuera yo a salvarla de sus grupos (EYMTP, 2012*).

En el discurso se interpreta enojo por parte de la estudiante normalista debido a lo que considera una situación injusta, pues mientras brindó el apoyo requerido a cambio recibió sólo "dieces" sin observaciones. En un análisis más profundo a la luz de la teoría crítica, leemos que esta relación de la tutora con su tutoranda carece de una visión dialéctica de la realidad (Hegel, 1985). Es decir, la estudiante ve el problema desde la propia concepción de lo que asume debería ser la función de la tutora sin contextualizar esta relación con otros objetos. Por otro lado, cuando platicamos con la tutora, ella nos dio la siguiente respuesta:

“Asesora: ¿Qué crees que es lo decepcionante de ser profesor?

Tutora: La no valoración del trabajo del maestro, la falta de respeto.”
(EGLC(1), 2012*).

En la breve respuesta que se obtuvo pudimos percibir cierto malestar. Tiempo después nos enteramos que esta tutora, en su historia profesional, cargaba con una experiencia de desacreditación ante padres de familia y autoridades por la calidad de su trabajo. Se le criticaba por no dominar los contenidos de su asignatura. Con estos elementos, como parte de un rompecabezas, se puede comprender con otros elementos de la realidad lo que refiere la estudiante.

A su manera, la tutora valoraba el trabajo de la estudiante con criterios distintos a los establecidos por la escuela formadora, pero al no encontrar en la hoja de observación y evaluación oficial que se le entregaba tales rasgos, simplemente ponía el diez en un acto de reconocimiento, sin explicitar las razones de esta valoración.

En este ejemplo podemos entender lo que Honoré refiere cuando nos señala que la formación no es un punto de llegada sino de partida, y resulta más sensato darle significado

en el conjunto de actividades donde se lleva a cabo, al margen de un sistema de pensamiento o postura de una institución. Siguiendo a Honoré (1980), si pensáramos de este modo, evitaríamos entonces dejar de lado aquello que observamos y no nos gusta, o nos molesta del acto formativo.

Honoré refiere a Lhotellier (1974) para ubicar a la formación lejos de los intereses de los otros, enfocándose en la interioridad del sujeto. En sus palabras “es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos en el horizonte de un proyecto personal y colectivo” (1980, p. 20).

Complementando lo anterior, Honoré señala que las prácticas de formación se extienden más allá del sujeto para develar una necesidad colectiva expresada para el entorno. Siendo así, la formación radica no sólo en las motivaciones del sujeto que se forma, tampoco en la sugerencia de una necesidad formativa para algo (es decir, pensada desde el exterior y con fines instrumentalistas), más bien está imbricada la cuestión de la confrontación y la interexperiencia en un espacio y tiempo.

Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre las razones que llevan a un tutor y su tutorado a ignorar los momentos que experimentan en conjunto. Encontramos en la literatura que hay un peso muy fuerte en la imagen que histórica, social y cognitivamente hemos representado cuando pensamos en la acción tutorial; es decir, la representación de un sujeto que deposita su conocimiento en otro se ha convertido en un obstáculo epistemológico de la relación formativa (Bachelard, 2000). Hemos depositado la responsabilidad en el otro y se olvida que el vínculo en la formación obedece más a una “conexión de ida y vuelta donde ambos son a la vez formador y formado, responsables uno y el otro” (Honoré, 1980, p. 27).

Esta tensión dialéctica a menudo es ignorada y lo reconocemos en las formas como se disemina el conocimiento práctico en las instituciones, asumiendo que muchos de los saberes cotidianos (Heller, 1988) están aparentemente divorciados de la teoría. Es así que la relación entre tutor y tutorado sigue ubicándose en un paradigma pedagógico tradicional (Davini, 1995) donde los “consejos” de los expertos son las “recetas” o “pasos” acrílicos hacia la solución de problemas de aprendizaje, disciplina o administrativos, y lo que menos se espera es la interacción de sujetos sociales que razonen, comprendan, complejicen y critiquen las prácticas con la intención de transformarlas (Carr y Kemmis, 1988).

Este modelo formativo lo comparten asesores y escuelas formadoras, lo que provoca una mayor tensión. El problema en este caso está anclado en el modelo de relación formativa que llamamos de yuxtaposición (Vaillant y Marcelo, 2001), donde el aprendiz juega un rol pasivo y se espera aprenda de su maestro observándolo e imitándolo. También que el estudiante adquiera habilidades y conocimiento simplemente por el hecho de estar junto a un experto y sea capaz de realizar las conexiones adecuadas entre lo que aprendió previamente en la escuela de práctica y lo que vive y observa en el aula.

Los asesores cuando consideran que existe un “déficit” del tutor ponen entonces mayor énfasis en el conocimiento teórico y academicista, y separan las vivencias durante las prácticas, echando por la borda la oportunidad de aprehender y generar nuevo conocimiento, haciendo más profunda la disociación de los contenidos, métodos y saberes cotidianos (Duhalde y Cordelli, 2001, p. 7). Lo anterior nos lleva a reconocer la necesidad de mirar de manera distinta esta relación en el espacio de las prácticas docentes.

Uno de los hallazgos de esta investigación es precisamente que del espacio y tiempo donde confluyen el tutor y tutorado, de su relación y roles, es decir de su relación formativa, emergen ciertos saberes, tradiciones y valores que van conformando los rasgos identitarios y conocimiento de los maestros. Aun así, está de trasfondo una importante discusión sobre los problemas que han obstaculizado la formación de profesores durante las prácticas.

Encontramos en diversos autores (Britzman, 2003; Zabalza, 2011) una fuerte crítica hacia la falta de una construcción significativa de estos encuentros con la realidad, de la poca calidad en el intercambio subjetivo de los actores. No obstante, han emergido diversas explicaciones de este fenómeno que van desde marcos de análisis amplios respecto a la rigidez de la estructura de las escuelas que determina estilos de actuación y culturas del profesorado (Hargreaves, 2005) hasta algunas otras, más subjetivas e internalizadas, sobre las biografías escolares e historias de vida de los sujetos (Alliaud, 1993). Sea cual fuere la lente, el hecho es que en este estudio hemos encontrado formas de interacción e intercambio que dan sentido a la relación formativa, en lo que parece ser los contrasentidos de las prácticas, lectura que tiene que ver precisamente con lo que los otros esperan de ellas.

Para algunos asesores, tutores y estudiantes normalistas, este espacio es el lugar donde debe validarse la teoría conocida, es decir el conocimiento prescrito, por tanto todo aquello que resulta incomprensible y causa conflicto tiende a considerarse “absurdo”,

“innecesario” o “equivocado”. También, aquello que no es de nuestro agrado simplemente se desecha sin hacer uso de otros elementos para recuperarla como lo sugiere la teoría crítica a través de la dimensión ideológica, subjetiva, ética y realista (Carr y Kemmis, 1988). Lo que queda claro es que poco se ha explotado esta relación formativa que surge del intercambio subjetivo de sus actores.

Reflexiones finales

En resumen, las tensiones en la acción tutorial se agravan cuando las obstaculiza la ilusión o falacia de las prácticas. Por ello, las soluciones más comunes ante problemas que encontramos en las prácticas son retirarse, ignorar o prejuzgar los eventos que se viven, interpretándose la práctica y la teoría de manera separada, coyuntural, de ensayo y error, sin guía ni análisis.

Lo anterior lo encontramos en el trabajo que realizan tutores y tutorados durante la formación en las prácticas de futuros profesores. Este hecho es reforzado por el profesor de la escuela formadora que juega un papel de superioridad sobre el tutor y el estudiante, pues se asume que es éste quien se encarga de la parte teórica y el tutor sólo de la supervisión. En este sentido, observamos que la definición de la función de los formadores contribuye a reforzar dicha disociación.

En el recorte empírico que se hace del universo estudiado, se observa también como las incomprensiones durante las prácticas generan tensiones y malos entendidos que fracturan la relación formativa. Este rubro se observa cuando por ejemplo los tutores descargan muchas de sus responsabilidades en el estudiante y la explicación es “el estudiante es ya un profesor formado”. Visto este problema de manera aislada sin tomar en cuenta el pensamiento del sujeto que la emite o los contextos de donde surge, suele causar molestia, rebeldía o vanidad en el estudiante, sin pensar que de aquí se desprende un saber personal, no necesariamente válido en lo general.

Paradójicamente, la figura del tutor emerge de la necesidad de acompañamiento de un profesional experto para favorecer la práctica reflexiva, aprendizaje e integración de nuevos conocimientos de los futuros profesores, sin embargo, la realidad nos muestra una relación formativa emergente que va construyéndose según el tipo de interacción, vínculo y desarrollo de conocimiento de las prácticas.

Secundarias, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.

Bibliografía

- Alliaud, Andrea. (1993) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Bachelard, Gastón. (2000). *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Argentina, Siglo XXI.
- Britzman, Deborah P. (2003). *Practice makes perfect: A critical study of learning to teach*. USA, University of New York Press.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*, España, Ed. Martínez Roca.
- Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Duhalde, M. A. y Jorge Cardelli (2001). "Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica", Cuadernos de Pedagogía, Núm. 308, pp. 38-45.
- Hargreaves, Andy (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Morata.
- Hegel, G. W. F. (1985). *Fenomenología del Espíritu* (6ª. Reimpresión.), España, FCE.
- Heller, Agnes (1998). *Sociología de la vida cotidiana* (5ª. Ed.), Barcelona, Península.
- Honoré, Bernard. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea
- Luce-Kapler, Rebecca y Dennis J. Sumara (1996) "(Un)Becoming a Teacher: Negotiating Identities While Learning to Teach." *Canadian Journal of Education*, 21, No 1. Pp. 65-83.
- Perrenoud, Philippe (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (3ª. Ed.), Barcelona, Grao.
- SEP (2001). *Las actividades de Observación y Práctica Docente en las Escuelas*

- Taylor, Steven J. y Robert Bogdan (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, España, Paidós.
- Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). "El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión", *Revista de Educación*, No. 354, Gobierno de España. Ministerio de Educación, pp. 21-43.

* Las claves corresponden a un código de organización y clasificación del material empírico. Las iniciales dan cuenta del tipo de instrumento empleado, iniciales del informante y año.