

EL PRESERVICIO DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS COMO ESPACIO DE NEGOCIACIÓN DE SIGNIFICADOS EN TORNO A LA ENSEÑANZA

NANCY ARELI, HILARIO CORONEL

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe

RESUMEN: La ponencia deriva de la tesis de maestría “Procesos formativos en las prácticas preservicio de estudiantes de magisterio: entre la normal y la primaria”, desarrollada con estudiantes del 8° semestre de la Licenciatura en Educación Primaria (Plan de estudios 1997) de una escuela normal del centro de México, durante el ciclo escolar 2008 - 2009. El estudio se sitúa dentro de la investigación sobre la formación docente inicial, se desarrolló desde una perspectiva etnográfica en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV-IPN.ⁱ La tesis documenta la participación de tres actores importantes en el preservicio, docentes asesoras, tutoras y estudiantes, que posibilitan la

construcción de una “comunidad de práctica” (Wenger, 2001). En tal contexto se entiende la participación de los estudiantes en torno a la actividad de la enseñanza como “participación periférica legítima” (Lave y Wenger, 1991). La ponencia enfatiza que la comunidad de práctica del preservicio es el resultado del encuentro de dos culturas escolares diferenciadas (Mercado, 2010), que propicia, a través de la participación de los involucrados, procesos de negociación de significados en torno a la enseñanza (Wenger, 2001). Se destaca que para los estudiantes resulta un proceso que implica revalorar sus ideas en torno a la enseñanza.

PALABRAS CLAVE: educación normalista, formación docente, método etnográfico, comunidad de práctica y negociación de significados.

Introducción

Este trabajo se inscribe en el área de la formación inicial de docentes, entendida como uno de los pasajes en el continuum de la formación (Vaillant, 2002; Mercado, 2010). La investigación permite entender los procesos en los que participaron cotidianamente los estudiantes, docentes asesoras y tutorasⁱⁱ -integrantes de la llamada “triada de la formación docente inicial” (Wilson, 2006 en Estrada y Mercado, 2008)- durante la

realización del preservicio. Espacio destinado en el Plan de estudios 1997 (P97) para el aprendizaje de la profesión en la práctica (Estrada, 2009).ⁱⁱⁱ

El estudio se realizó desde una perspectiva metodológica etnográfica, en la cual se privilegió la búsqueda de “significados presentes en las acciones de los sujetos” a través de “cierto tipo de esfuerzo intelectual” (Geertz, 1987, p. 20). La cualidad de este enfoque interpretativo permitió conocer y documentar “la estructura de los hechos que ocurren [y] los significados de los actores específicos en los acontecimientos específicos” (Erickson, 1989, p. 99). Asimismo concibe a la etnografía como un trabajo de reflexión permanente sobre el “objeto”, y también sobre la posición desde la cual el investigador procede (Rockwell, 2009).

La pesquisa se realizó con estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria (P97) -ciclo escolar 2008-2009- de una escuela normal del centro de México, así como con sus respectivas asesoras y tutoras. El periodo de trabajo abarcó el 8° y último semestre que cursaron los estudiantes, mismo que comprendió las asignaturas de “Trabajo Docente II” y “Seminario de Análisis del Trabajo Docente II”. Se realizaron entrevistas a los integrantes de la triada y observaciones de las sesiones de trabajo de las asesoras con sus estudiantes en el Seminario.^{iv} La investigación se desarrolló principalmente en la escuela normal, con acceso a lo acontecido durante el preservicio en las escuelas primarias, a través de la narración de los participantes.

El preservicio, en nuestro país, recientemente ha sido centro de interés de la investigación sobre los procesos desarrollados en la formación docente. Se ha documentado procesos como el de implementación del preservicio, en donde se ha dado cuenta de ciertas dificultades que docentes y estudiantes normalistas tuvieron al momento de realizarlo por primera vez, a la par se ofrecen indicios del carácter formativo de dicha experiencia para los estudiantes (R. Mercado, 2000 y Czarny, 2003). Se ha mostrado también que existieron procesos de negociación de significados, por parte de los docentes, en torno a la implementación del preservicio con la primera generación del P97 (Estrada y R. Mercado, 2008). Los últimos trabajos ofrecen indicios de que en esos espacios los estudiantes se apropian de ciertos elementos de la cultura escolar (Galván, 2009), que existen dificultades por parte de los asesores para sistematizar y analizar esa experiencia con sus estudiantes en el espacio del Seminario de Análisis (E. Mercado,

2007). Asimismo hay referencias de procesos reflexivos que experimentan los estudiantes durante el preservicio (Estrada, 2009).

La tesis ha contribuido a documentar procesos como la construcción de una comunidad de práctica y la negociación de significados que tienen lugar desde la dimensión cotidiana a través de la participación de la triada de la formación docente inicial en el preservicio. La ponencia se centrará en dar cuenta de la participación de los estudiantes en el proceso de negociación de significados (Wenger, 2001).

Contenido

Las herramientas conceptuales útiles en la indagación sobre la participación de los estudiantes en el preservicio se enmarcan en una visión sociocultural de los procesos educativos, que tienen como base los desarrollos teóricos de Vygotsky. Se vinculan con la teoría de la construcción del conocimiento en la situación: Lave y Wenger (1991), Rogoff, (1990) y de la dimensión relacional del mismo (Chaiklin y Lave, 1993), así como con el desarrollo del conocimiento profesional (Shön, 1992). Nociones como comunidad de práctica, participación periférica legítima y negociación de significados (Wenger, 2001) han sido útiles para comprender que en el preservicio de los estudiantes existe una estructura de significados (Geertz, 1987) presente en esa práctica social (Sewell, 2005). Trabajo que permite entender que en el preservicio, como otros espacios escolares, se producen sentidos propios (Rockwell, 2004), en este caso para la enseñanza.

Los integrantes de la triada de la formación docente inicial como “sujetos sociales”, a través de sus acciones y relaciones “objetivan” -crean- la experiencia del preservicio. Dado que ellos son quienes “se apropian de los usos, las formas las tradiciones que dan continuidad relativa a la escuela” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 76). Es como se atiende a la dimensión cotidiana del preservicio, acentuando “ese momento del movimiento social” (Heller, 1977) que representa su desarrollo en los espacios de las escuelas normal y primaria.

La comunidad de práctica del preservicio

Se analizó que la triada de la formación docente inicial al momento de su participación en el preservicio integran una comunidad de práctica, esto mediante las relaciones que

establecen entre ellos y en torno a la actividad central que los convoca: la enseñanza (Lave y Wenger, 1991).

La participación de los estudiantes, en esa serie de relaciones, ligadas a la enseñanza se da en términos de ser una “participación periférica legítima” (Lave y Wenger, 1991), con la cual se entiende a la forma de intervenir de los aprendices en una actividad, pues se da en términos de “un limitado acuerdo y con una limitada responsabilidad respecto del producto final como un todo” (Hanks, en Lave y Wenger, 1991, p. 19). Para el caso del preservicio las tutoras fungen como las “expertas” en la actividad a la que los estudiantes pretenden acceder de manera gradual con la experiencia.

En el preservicio los estudiantes tuvieron diferentes niveles de proximidad a la enseñanza, pues las condiciones y los sentidos que las tutoras otorgan a sus intervenciones en las aulas configuraron la experiencia para ellos. Esto en el sentido de ofrecerles mayor participación en la enseñanza. Por ejemplo, algunas tutoras consideraban al preservicio como una oportunidad importante de aprendizaje para los normalistas *“porque están directamente donde está su trabajo [...] cuando se entra al trabajo directo se llega con una idea, no con mucha experiencia”*. Aunque por las condiciones en que se desarrolla el preservicio, de escasa atención y orientación al papel de las tutoras, para algunas de ellas resulta una “interrupción” en su trabajo con el grupo *“pues para ellos está bien, pero para nosotros como maestros frente a grupo no nos agrada, la continuidad de nuestro trabajo se interrumpe por ellos”*.

Por su parte las asesoras de la normal relevan la importancia que tiene el preservicio para la formación de los estudiantes, pues *“entre más estén en las escuelas y se involucren salen con más experiencia, con una visión más clara de lo que es verdaderamente la docencia”*.

Para el caso de los estudiantes, ellos participaban de forma parcial en diferentes niveles de la enseñanza -y en los demás aspectos que conforman el trabajo docente-, pues sólo hasta que se involucren en la totalidad de relaciones que implica la profesión podrán tener acceso a la participación completa (Lave y Wenger, 1991). Tal como lo indicó uno de ellos: *“hice una junta para la organización de un festival, como puse el bailable, pues les dije [a los papás] qué vestuario utilizarían los niños, les hablé de unos*

trabajos de artística, de unos engargolados y hasta ahí, pero una firma de boletas pues no". A pesar de tales "sesgos" los estudiantes refirieron que su participación en el preservicio resultó formativa, pues aunque no eran responsables de las tareas docentes en su totalidad, sí pudieron acercarse a lo que comprende el trabajo de enseñanza (Hilario, 2011).

Es en este marco de sentidos se da la participación y construcción de la comunidad de práctica del preservicio, pues cada uno de los integrantes de la triada se involucra desde sus "propias teorías y maneras de comprender el mundo" (Wenger, 2001), en este caso el de la enseñanza.

La negociación de significados en el preservicio

Desde la dimensión cultural de los procesos sociales entendemos que los significados son producto de la construcción humana colectiva (Geertz, 1987) e inherentes a toda práctica (Sewell 2005). A la vez esos significados se ven transformados a través de procesos de negociación continuo: "producimos significados que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman -que vuelven a negociar- la historia de significados de la que forman parte [los participantes] (Wenger, 2001:77).

En la comunidad del preservicio cada uno de los integrantes de la triada participó en función de sus respectivas formas de entender la enseñanza, las cuales podían coincidir o divergir entre sí. Wenger (2001) explica que esas "teorías propias" se desarrollan, negocian y comparten en las comunidades de práctica en las que participamos al momento de enfrentar "empresas comunes", esto mediante un proceso colectivo de negociación (Wenger, 2001, págs. 10, 72).

Respecto a los aspectos de la enseñanza sobre los cuáles los estudiantes resignificaron el sentido de su actuación está el trabajo con los niños de primer grado, especialmente en lo que concierne a la conducción de las actividades con ellos, como permitirles mayor o menor interacción. Pablo, estudiante practicante en un primer grado, expresó *"yo suelo hablar mucho, o sea que los niños participen, que los niños hablen; y la maestra [tutora] en cambio es más de trabajos y un trabajo escrito, y otro escrito"*, a lo cual según el estudiante ella le remarcaba que tenían que *"ponerlos a trabajar"*, porque de lo contrario *"se van hacer flojos y ya después no van a querer escribir, los vamos a*

malacostumbrar". El estudiante expresó que finalmente modificó parte de su trabajo para "darle gusto a la maestra".

Aunque después él mismo agregó que tuvo que "buscar un equilibrio" tomando en cuenta lo que en la escuela normal le enseñaron como "importante" desde la "teoría constructivista", que según él "se basa en que los niños expongan sus experiencias, que participen mucho y que contrasten las ideas entre ellos".

El estudiante cuestionó la forma de trabajo de su tutora contrastándola con los referentes que él tiene de su formación en la escuela normal y lo que cree mejor para trabajar con los niños. Se analiza este proceso que experimentó el estudiante tomando en cuenta que está inmerso la comunidad de práctica del preservicio que a su vez se encuentra vinculada con otras comunidades (Wenger, 2001). En ese sentido el preservicio se inscribe en un marco más amplio de relaciones, ya que los estudiantes y asesoras provienen de la escuela normal -espacio propio de una producción cultural (Rockwell, 2004)- diferente a la de la escuela primaria, lugar del trabajo de las tutoras.

Se advierte que el estudiante a pesar de está sujeto a demandas de su institución de formación, al final termina comprendiendo también que las prioridades de su tutora obedecen a otro contexto "al menos con mi tutora he visto que ella piensa eso pero no porque ella [quiera], sino porque le preocupa más lo que digan los papás y ellos finalmente si ven que hay mucho trabajo en los cuadernos de los niños están contentos [si no] empiezan a cuestionar".

En tanto que la preocupación de la tutora porque los niños trabajaran más se fundamentaba en que ellos aprendieran las formas del trabajo escolar, así como en la presión de los padres de familia sobre su labor de enseñanza y el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura de los niños. Pues ya se ha relevado que las expectativas de los padres de familia juegan un papel importante en la definición del trabajo de los maestros, (Galván, 1998). Especialmente en el primer grado los padres tienen ciertas hipótesis sobre el proceso de alfabetización inicial de sus hijos, pues en función de ello valoran el avance de sus los pequeños y el trabajo de los docentes (Espinosa, 2007).

Se muestra entonces como este estudiante entabla un proceso de negociación de significado en relación a la forma de trabajo de su tutora a la que le indican en la escuela normal.

En ese sentido, Wenger señala que dicho proceso supone un acuerdo entre los participantes, pero también puede indicar “un logro que requiere atención y reajustes constantes” (Wenger, 2001:78). Pablo buscaba el “equilibrio” entre su forma de trabajo y el de su tutora lo que sucedió es que permitió el despliegue de una revaloración de su práctica gracias a la experiencia cercana que ha tenido con el trabajo de enseñanza y todo lo que comprende.

Por tanto, resulta importante atender a que los sujetos inscritos en ambos espacios se orientan por intereses y prioridades diferenciadas: pues el primero se centra en la formación docente y el segundo en proporcionar enseñanza de educación básica (Mercado, 2010). En tales términos la comunidad del preservicio tiene lugar en “el espacio del encuentro entre dos culturas, que durante su historia han estado siempre en contacto, pero no de la manera actual” (Mercado, 2010, p. 8); intersección que da lugar a un proceso de “producción cultural” propio (Rockwell, 2004), pero con significados y prácticas específicas con orígenes comunes y diversos a la vez. Tal como se advierte en los sentidos que tutoras dan a la participación de los estudiantes en el trabajo de enseñanza en sus aulas.

Conclusiones

Se entiende que los integrantes de la triada de la formación docente inicial, mediante su participación en la comunidad del preservicio, tienen la oportunidad de negociar y revalorar sus concepciones sobre determinados aspectos de la enseñanza. Proceso por el que estudiantes, asesoras y tutoras viven el mundo de la enseñanza “como algo significativo” (Wenger, 2001, p. 77). La negociación de significados en que participan los estudiantes normalistas durante el preservicio resulta complejo, pues tienen que atender, a la vez, diferentes referentes para realizar su práctica de enseñanza con los niños. Wenger (2001) explica que la negociación de significados constituye un proceso activo en un mundo de resistencia y maleabilidad lo que propicia ser influidos e influir.

En este contexto el proceso de negociación de significados en el que se ven involucrados los estudiantes, al participar en la comunidad de práctica del preservicio,

puede considerarse como formativo para ellos, pues genera su reflexión sobre aspectos de la enseñanza que en un momento cercano les tocará asumir con docentes frente a grupo.

Bibliografía

Agnes, Heller. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.

Czarny, Gabriela. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*, México, SEP.

Espinosa, Epifanio (2005). *Formación y ejercicio profesional*. En *Sujetos, actores y procesos de formación*, T. II Coord. Patricia Ducoing Waitty. México. IPN-COMIE.

Estrada, Pedro y Mercado Ruth (2008). *Procesos de negociación de significados en una escuela normal mexicana*. *Psicología & Sociedade*, 20 (3), 31-40.

Ezpeleta, Justa y Rockwell Elsie. (1983). *Escuela y Clases subalternas*, *Cuadernos Políticos*, (37) 70-81.

Erickson, F (1989). "Métodos cualitativos en investigación de la enseñanza", en Wittrock, M. (Ed.) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós, pp. 195-209

Galván, M. Lucila. (2009). *Aprendices de maestro en el terreno de trabajo, la apropiación de la cultura escolar*, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.

Geertz, Clifford. (1987). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*. En *La interpretación de las culturas* (pp. 19-40). Barcelona, Gedisa.

Hilario, C. Nancy (2011). *Procesos formativos en las prácticas preservicio de estudiantes de magisterio: entre la normal y la primaria*, Tesis de Maestría, México, DIE CINVESTAV IPN.

Lave, J. y E. Wenger. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press.

Mercado, Eduardo (2007). *Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal*.

Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12 (33) 487-512.

Mercado, Ruth (2000). *La implantación del Plan 1997 de la Licenciatura en educación primaria. Reportes de investigación, Temas prioritarios*. México, SEP.

Mercado, Ruth (2010). "Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México", *Psicología Escolar e Educativa*, 14, (1): 145-157.

Rockwell, Elsie (2004). *La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares*. En *Memoria, conocimiento y utopía*, Anuario de la sociedad Mexicana de Historia de la Educación, (1), enero 2004-mayo 2005: 28-38.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: Una antropología histórica de la educación*. Argentina, Paidós.

Rogoff, Bárbara (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, México: Paidós.

Schön, Donald (1992). *La preparación de profesionales para las demandas de la práctica*. En *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (pp. 17-48) Barcelona, Paidós.

Secretaría de Educación Pública (1997). *Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria*. Secretaria de Educación Pública (SEP), México.

Vaillant, Denise (2002). *Formación de formadores. Estado de la práctica*. PREAL, No. 25

Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.

Referencias

ⁱ Tesis dirigida por la Dra. Ruth Mercado Maldonado, investigadora del Departamento.

ⁱⁱ El asesor es el docente de la escuela formadora normal, responsable de guiar al estudiante en sus prácticas -así como en el desarrollo de otras actividades de titulación- y el tutor es el titular de un grupo de la escuela primaria designado para orientar al normalista en el trabajo de enseñanza. Aunque en el preservicio participan otros sujetos -como alumnos, directivos y padres de familia de ambas instituciones- en la tesis interesó reflexionar sobre la participación de la tríada.

ⁱⁱⁱ En el plan de estudios con el que se formaron los estudiantes de esta investigación data de 1997, recientemente se decretó una reforma al mismo para dar creación al Plan de estudios 2012. En el P97 existían dos espacios curriculares consecutivos en el 7° y 8° semestres destinados para el preservicio denominados “Trabajo Docente I” y “Trabajo Docente II”. En el actual estos espacios han quedado como “Práctica Profesional” aunque con menor carga horaria.

^{iv} Como producto de la tesis se construyó un archivo etnográfico que integra 21 entrevistas y seis observaciones, así como un amplio corpus documental producción de los estudiantes.