



Tiempo de Educar

ISSN: 1665-0824

teducar@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México
México

Mercado Cruz, Eduardo

De estudiante a maestro practicante: los ritos de paso en las prácticas pedagógicas en la escuela normal

Tiempo de Educar, vol. 4, núm. 7, enero-junio, 2003, pp. 121-151

Universidad Autónoma del Estado de México

Toluca, México

Available in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31100705>

- How to cite
- Complete issue
- More information about this article
- Journal's homepage in redalyc.org

redalyc.org

Scientific Information System

Network of Scientific Journals from Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal

Non-profit academic project, developed under the open access initiative

DE ESTUDIANTE A MAESTRO PRACTICANTE: LOS RITOS DE PASO EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ESCUELA NORMAL¹

Eduardo Mercado Cruz

RESUMEN

Este artículo pretende contribuir a la reflexión y análisis de los procesos de formación inicial de los maestros. De manera particular se trata de mirar la realización de las prácticas pedagógicas como una actividad compleja en la que se sintetizan los aspectos racionales cognitivos y normativos de la Escuela Normal con el conjunto de creencias, valores y tradiciones sedimentadas en la historia del magisterio. A la luz de conceptos como: "ritual", "rito de paso", "cultura" y "praxis" se muestra la forma en que la realización de las prácticas pedagógicas demandan de los

ABSTRACT

This paper pretend to contribute to the reflection and analysis of the processes of the teachers' initial formation. In a particular way it is to view at the realization of the pedagogic practices as a complex activity in which the aspects of the Academic School rational cognitive and normative thoughts are synthesized with the group of beliefs, values and traditions placed in the teaching's history. By the light of concepts like: "ritual", "rite in passing", "culture" and "practice" are shown in the form that the realization of the pedagogic practices demands from students, state changes starting from those robbed from its student condition to consent to that of teacher practitioner.

¹Este documento es un avance de un proyecto doctoral que lleva por título: *La función de los rituales en la formación inicial del magisterio: un estudio regional* que se desarrolla en el marco del programa de Doctorado en Educación que ofrece la Universidad Autónoma de Morelos.

estudiantes, cambios de estado a partir de los cuales se “despojan” de su condición de estudiante para acceder al de maestro practicante. Transitar de un estado a otro o dejar de ser estudiante para ser maestro practicante, plantea una serie de transformaciones en cuanto a los comportamientos, actitudes, creencias y valores que expresan cuando son estudiantes en contraposición a cuando se asumen como maestros practicantes. De esta manera no sólo se trata de un cambio de posición en la actividad que se desarrolla, sino en una transformación en la que se recrea parte de la tradición y cultura de los maestros.

To transfer from one state to another or to stop being a student to become a teacher practitioner, outlines a series of transformations as far as the behaviors, attitudes, beliefs and values that they express when they are students as opposed to what they assumed as teachers practitioners. In his way it is not only a change in position in the activity that is developed, but in a transformation in the one that relaxes part of the tradition and the teachers' culture.

INTRODUCCIÓN

Dentro de los procesos de formación inicial, la realización de prácticas pedagógicas se constituye en una actividad en la cual confluyen, de manera diversa y a veces contradictoria, el conjunto de creencias, disposiciones y valoraciones sedimentadas en la historia del magisterio con la normatividad institucional, referentes teórico-metodológicos y didácticos promovidos a partir de los planes y programas de estudio. Los estudiantes, al enfrentarse al hecho de ir a practicar, viven y experimentan diversos cambios con respecto a la conducta, lenguaje, disposición y presentación que manifiestan en su condición de estudiantes, al ocupar una nueva posición en la que el rol principal se

modifica de manera sustantiva, pues se deja de ser estudiante para asumir la posición de maestro.

Dejar de ser estudiante para ser maestro, aunque sea por un corto periodo, conduce a los estudiantes a valorar y diferenciar la posición que ocupan durante este proceso, donde la manifestación más clara está, como señalaba una de las estudiantes, en que “en un lado obedeces y en el otro mandas”, aunque esta posición de mando esté subordinada a la vigilancia que hacen de su práctica, tanto el maestro titular de las escuelas de práctica como el de la Escuela Normal.

El paso de un estado a otro no se reduce al simple cambio de posición; llegar a él requiere de un proceso en ocasiones tortuoso en el que los estudiantes se **separan** de esa posición y se introducen paulatinamente a un espacio en el que ni son estudiantes ni son maestros, transitan a un estado **liminal**, y en esa condición se subordinan a las exigencias de sus instructores. Así, su voz, necesidades y experiencias pocas veces son reconocidas, pues su posición de inexpertos los hace presas de los deseos, caprichos e incluso agresiones de quienes se encargan de acompañar y vigilar el desarrollo de las prácticas pedagógicas, una vez que se **agregan** (incorporan) a cada una de las aulas.

Por otro lado, el desarrollo de las prácticas propicia que los estudiantes configuren de manera diversa (tomando en consideración su relación desigual) estrategias y tácticas² de sobrevivencia que les permiten configurar formas complejas de ver y verse como maestros.

² Entendemos como lo hace De Certeau que hay una diferencia sustantiva entre la estrategia y la táctica. Él llama “estrategia al cálculo de las relaciones de fuerzas que se hace posible desde que un sujeto de voluntad y de poder resulta aislable... Las estrategias son pues acciones que, gracias al principio de un lugar de poder (la propiedad de un lugar propio), elaboran lugares teóricos (sistemas y discursos totalizadores) capaces de articular un conjunto de lugares físicos donde se reparten las fuerzas. La táctica, por el contrario, no tiene más que el del lugar del otro... debe actuar con el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña... aprovecha las ocasiones y depende de ellas... no guarda lo que gana... en suma la táctica es el arte del débil...” Cf. Michel De Certeau (2000). *La invención de lo cotidiano*. 1 las artes de hacer. Universidad Iberoamericana, México, pp. 35-48, tr. Alejandro Pescador.

Los planteamientos que se desarrollan en este trabajo conducen a tratar de develar los diversos sentidos que adquiere la realización de las prácticas pedagógicas en la Escuela Normal; de este modo nos preguntamos ¿qué es lo que se pone en juego durante la transición del estado de estudiante al de maestro practicante?, ¿cuáles son los valores, creencias, tradiciones que se privilegian durante la realización de las prácticas pedagógicas?, ¿cómo son valoradas por estudiantes y maestros?, ¿qué es lo que esconde o enmascara la realización, seguimiento y evaluación de las prácticas pedagógicas en los procesos de formación inicial de los maestros?

La tesis central se orienta a reconocer que durante la realización de las prácticas pedagógicas se encuentran presentes no sólo aspectos cognitivos, racionales y normativos derivados de un plan de estudios, de un curso en particular y de una propuesta operativa para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, sino también el conjunto de creencias, valores, rituales y tradiciones sedimentadas en la historia del magisterio donde constantemente se evoca, con nostalgia, el aprender a ser maestro a través de la práctica.

LA MIRADA TEÓRICO METODOLÓGICA

El acercamiento que nos hemos propuesto para dar cuenta del proceso de transición que viven los estudiantes en su paso para ser maestros a partir de la realización de las prácticas pedagógicas condujo, en primer lugar, a construir un andamiaje conceptual que permitiera mirar de manera más amplia el proceso que hace posible transitar de un estado (o posición) a otro. Lo que encierra, promueve y genera esta transición ha permitido incorporar y articular conceptos como “ritual”, “rito de paso”, “cultura”, “práctica pedagógica” y “praxis”, con la finalidad de poder ofrecer otro tipo de interpretaciones y lectura crítica, particularmente desde la perspectiva del ritual, de una de las actividades que desde la cotidianidad de los procesos de formación inicial es llamada simplemente como “*las prácticas*”.³

³ Utilizo esta denominación porque a lo largo del trabajo de campo tanto estudiantes como docentes hacían referencia a ellas de este modo; es decir, la categoría social con

Las prácticas pedagógicas⁴ dentro de los procesos de formación inicial del magisterio son mucho más que una mera actividad técnica e instrumental en la que se ponen a prueba la planeación, el material didáctico y las estrategias didácticas preconcebidas en la Escuela Normal y que permiten al estudiante estar “parado” frente a un grupo de niños en la escuela primaria. A partir de ahí es importante reconocer que éstas ofrecen un conjunto de experiencias, conocimientos, creencias y valoraciones que bien pueden ligarse a un acercamiento donde el estudiante se aproxima a la complejidad de lo que significa aprender a ser maestro.

En este sentido, concebimos a la práctica pedagógica como praxis pedagógica, una praxis en la que, como señala Sánchez Vázquez (1980), el sujeto toma conciencia de la relación entre el hacer y el pensar. Se trata de un conjunto complejo de actividades en donde la relación entre el conocimiento, la conciencia y la actividad se sintetizan en un hacer pensado, crítico y creativo. En consecuencia, la praxis va mucho más allá del despliegue de una actividad racional y estructuralmente organizada, pues en ella los sujetos ponen en juego sus conocimientos, saberes, experiencias, creencias, valoraciones y posiciones con respecto a las acciones que realizan en las aulas. Praxis que se re-inventa, se construye histórica y socialmente, que es apropiada de manera diversa y dinámica, una praxis en donde los sentidos que le otorgan quienes asisten al encuentro pedagógico están ligados a fines específicos.

la cual definían todo el proceso de acercamiento a las escuelas de práctica se sintetizaba en esa palabra.

⁴ Normativamente, las prácticas pedagógicas están pensadas como: “actividades preparatorias para el ejercicio docente, orientadas a preparar al estudiante para el ejercicio profesional, previa planeación e integración en la Escuela Normal, de la teoría sobre los contenidos de aprendizaje, la metodología para su enseñanza, así como el conocimiento del sujeto que aprende y las formas de aprendizaje que emplean los alumnos a lo largo de su vida escolar, se visualizan como un proceso en el que es necesario introducir la observación, no sólo del aula sino de la escuela en general, porque el futuro docente debe apreciar la complejidad de la vida escolar y la madurez para encontrar el sentido de la profesión para la cual se forma”, *Las prácticas pedagógicas*. Documento normativo, 1998, SECyBS, Toluca, Estado de México, p. 6.

Por tanto, se trata de una praxis que alude a una dialéctica indisoluble entre la teoría y la experiencia empírica, una actividad de la conciencia, señala Sánchez Vázquez, que se opone a la pasividad, pues sitúa al sujeto con la historia y con la totalidad del mundo que lo rodea y lo conduce irremediabilmente a la transformación. Así, la praxis pedagógica es social e histórica; se objetiva en un tiempo y en un espacio determinado donde circulan significados, percepciones, tradiciones, creencias, valoraciones y conocimientos que corren en distintas direcciones, pero que se entretajan en situaciones concretas. De esta manera, la praxis pedagógica no es una actividad que se defina de una vez y para siempre, sino es movimiento, es cambio, es transformación.⁵

Sin embargo, reconocemos, como lo expresa Sánchez Vázquez, que en algunos momentos y en determinadas situaciones, la práctica tiende a burocratizarse y logra hacerlo cuando la forma se sobrepone al contenido, al hacer burocrática la actividad, las formas y procedimientos del exterior terminan imponiéndose al interior, generando con ello un desequilibrio entre el adentro y el afuera. Así, la praxis burocratizada:

⁵ De la misma forma es prudente considerar que si bien la praxis es creación y toma de conciencia para transformar al mundo y a uno mismo, también existe una praxis imitativa y/o reiterativa y una praxis burocratizada. La primera tiene como fin principal repetir y reproducir una praxis preexistente, por lo tanto no inventa un modo de hacer, sino que repite a través de un modelo reconocido; es una praxis de segunda mano que no produce una nueva realidad, no provoca un cambio cualitativo en la realidad presente, no transforma lo creado, aunque contribuye a extender el área de lo ya creado y, por tanto a multiplicar cuantitativamente un cambio cualitativo ya creado. La segunda es reiterativa y mecánica, representa el divorcio entre el interior y el exterior, es una praxis degradada, inauténtica que está presente dondequiera que el burocratismo y el formulismo domina, o más bien, cuando lo formal se convierte en su propio contenido, así el contenido se sacrifica a la forma, lo real a lo ideal y lo particular concreto a lo universal abstracto. Véase Sánchez, V. Adolfo (1980). *Filosofía de la praxis*. Enlace-Grijalbo, México, pp. 301 y s.s.

...genera el divorcio total entre lo interior y lo exterior, entre la forma y el contenido. La exterioridad o formalización de la práctica es el rasgo más característico del burocratismo...En la práctica burocrática, o, más propiamente burocratizada, los actos prácticos no son sino el ropaje o la cáscara con que se reviste una forma que existe ya como un producto acabado...En este sentido, son formas de una praxis inauténtica, que se halla en el polo opuesto a la praxis creadora y que, por tanto, es incompatible con ella. La praxis burocratizada dondequiera que el formalismo o el formulismo domina, o, más exactamente, cuando lo formal se convierte en su propio contenido. En la práctica burocratizada el contenido se sacrifica a la forma, lo real a lo ideal y lo particular concreto a lo universal abstracto.⁶

Desde esta visión, el cuidado de las formas y los procedimientos subordinan la posibilidad de creación y reinención de la práctica, provocando que ésta se traduzca en una actividad ritualizada donde la conservación del modelo *per se* y el cuidado de las formas terminan siendo el eje que las organiza y regula.

En este sentido, planteamos una diferenciación en torno al ritual. Por un lado, el ritual se puede entender como una conducta formal prescrita en ocasiones, no dominada por la rutina tecnológica y relacionada con la creencia en seres o fuerzas místicas (Turner, 1999). Consiste en la repetición de un gesto arquetípico que tuvo lugar en el origen de la historia (Eliade, 1981) y cuya repetición se mantiene fiel a ciertas reglas que son las que constituyen lo que en ella hay de ritual (Cazeneuve, 1972); sin embargo, creemos que esto es más que un mero reflejo o repetición de una estructura social fija e inamovible, pues como señala Turner: “el ritual tiene una función paradigmática, como ‘modelo para’, aduce que el ritual puede anticipar, e incluso generar el cambio; como ‘modelo de’, señala que el ritual puede inscribir el orden en las mentes, los corazones y las voluntades de los participantes”.⁷

⁶ *Ibid.*, p. 315.

⁷ Citado por McLaren, Peter (1995). *La escuela como un performance ritual*. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Siglo XXI, México, pp. 64.

Los rituales promueven la integración y el ordenamiento de la estructura social, permiten configurar una cosmovisión del estado real de las cosas y un *ethos*⁸ que contribuye a las conformaciones estéticas y morales de una sociedad y a su regulación. En este sentido, los rituales como **modelos de** inscriben un orden, regulan las formas de interacción individual y social, establecen fronteras entre lo sagrado y lo profano, inscriben el orden en las mentes, los corazones y las voluntades de los participantes y se convierte en un consenso abstractamente establecido por una tradición que llama la atención a lo que son sus límites.

Por otro lado, la función de los rituales como **modelos para** pueden contribuir a generar el cambio, pues llaman la atención hacia el proceso mismo y hacia los intersticios de dichos límites; en esta acepción, el ritual fija su atención en las formas de significación y sentido simbólico de los procesos de interacción. En virtud de esta doble función reconocemos que el ritual no sólo es reproducción (de un modelo sagrado), sino además es la recreación de un conjunto de prácticas prefijadas o establecidas con anterioridad. La importancia de esta concepción radica justamente en que el ritual se entiende como la repetición sagrada de ciertos actos o actividades profanas del hombre, pero además se le confiere un carácter estratégico para reinterpretar las formas (otorgando sentidos y significados diversos) en que se reproduce, recrea y resignifica una práctica.

⁸ En este sentido como sostiene Geertz, “en la discusión antropológica reciente, los aspectos morales y estéticos de una determinada cultura, los elementos de evaluación, han sido generalmente resumidos bajo el término de *ethos*, en tanto que los aspectos cognitivos y existenciales se han designado con la expresión de cosmovisión o visión de mundo. El *ethos* de un pueblo es el tono, el carácter, la calidad de su vida, su estilo moral y estético, la disposición de su ánimo; se trata de la actitud subyacente que un pueblo tiene ante sí mismo y ante el mundo de vida que refleja. Su cosmovisión es su retrato de la manera en que son las cosas en su pura efectividad; es su concepción de la naturaleza, de la persona, de la sociedad. La cosmovisión contiene las ideas más generales de orden de ese pueblo” Geertz, Clifford (1997). *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona, p. 118.

Las diferentes formas en que se reproduce y recrea una práctica nos lleva a recuperar de Gennep (1960) su concepción de ritos de pasaje. Éstos indican y establecen transiciones entre estados distintos y con estado se refiere a situaciones relativamente estables y fijas; es decir, el paso de un estado a otro supone la apropiación temporal de status, discursos, rangos y acciones.

Estos ritos acompañan cualquier tipo de cambio de lugar, de posición social, de estado o edad. De la misma manera sostiene que éstos incluyen tres fases: a) **separación** que supone una conducta simbólica que signifique la separación del grupo o el individuo de su anterior situación dentro de la estructura social o de un conjunto de situaciones culturales; b) **liminar** que es el estado del sujeto del rito (o “pasajero”) es ambiguo, atravesando por un espacio en el que encuentra muy pocos o ningún atributo, tanto del estado pasado como del venidero y c) **agregación** donde el paso se ha consumado ya. El sujeto del rito, tanto es individual como si es corporativo, alcanza un nuevo estado a través del rito y, en virtud de esto adquiere derechos y obligaciones de tipo “estructural” y claramente definido, esperándose de él que se comporte de acuerdo con ciertas normas de uso y patrones éticos.⁹

Plantear desde esta postura la realización de *las prácticas* implica reconocer, en principio, el lugar que ocupan los estudiantes en su realización, como sujetos del rito. En su estado de separación anticipan un alejamiento de su condición anterior, es decir, comienzan a experimentar una serie de cambios en la manera de creer, valorar y hacer las cosas; ello implica un cambio de concepciones entre el ser estudiante y ser maestro. Al transitar a un estado liminal, los estudiantes tienen una existencia ambigua; es decir, están y no están, de ellos se espera que transiten de un estado a otro, que se separen de su condición de estudiante para que asuman su condición de maestro. Los estudiantes se constituyen en esta etapa en neófitos invisibles que no pertenecen propiamente a ningún lugar. De esta manera, el vínculo

⁹ Citado por Víctor Turner (1999). *La selva de los símbolos*, 4ª ed., Siglo XXI, México, pp. 103-104.

con los instructores se traduce en una relación de autoridad y subordinación plena.¹⁰ Finalmente la agregación consume, en este caso temporalmente, la transición ya que al incorporarse a una nueva situación se espera que los estudiantes asuman el rol que en ese momento desempeñan.

Esto no significa que el estudiante se encuentre paralizado y en un laberinto sin salida, ya que en el periodo de transición, en el limen, los estudiantes no sólo se apropian de un nuevo estado, sino que, además, lo significan e interpretan esa transición de acuerdo con su condición de estudiante, proyectando así su paso a maestro practicante. Por otro lado, si bien el cambio de estado supone la separación, el tránsito liminal y la agregación a uno nuevo, también implica la apropiación de contextos culturales e institucionales, ya que el contexto es “esencialmente una matriz que aporta a la relación un código, representaciones, normas de roles y rituales que permiten la relación y le dan sus características significativas”.¹¹

La conjunción de todos y cada uno de estos aspectos nos lleva a introducir una noción de cultura que, como sostiene Geertz, puede entenderse como: “Un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica por medio con las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes frente a la vida”.¹²

Este planteamiento nos da pie para reconocer que, al igual que la praxis, el ritual, la cosmovisión, el *ethos*, el contexto y la propia formación, la cultura se constituye en un entramado complejo donde se anudan, de manera diversa y contradictoria, el conjunto de interpretaciones, sentidos y significados simbólicos que los sujetos otorgan a ciertas prácticas consideradas como normales.

¹⁰ *Ibid.*, p. 110.

¹¹ Marc, E. y Dominique Picard (1992). *La interacción social. Cultura, Instituciones y Comunicación*. Paidós, Barcelona, España, p. 97.

¹² *Op. cit.* C. Geertz, p. 88.

Con esta mirada conceptual, hemos desarrollado un acercamiento a las prácticas pedagógicas que realizan los estudiantes de la Escuela Normal; centramos nuestra atención en dos escuelas normales del Estado de México, en las cuales realizamos observaciones de corte etnográfico y de prácticas con estudiantes de cuarto grado de licenciatura en Educación Primaria en los ciclos escolares 1998-1999 y 1999-2000. Además de eso realizamos entrevistas a estudiantes y conductores de los cursos de Laboratorio de Docencia e hicimos una revisión de los reglamentos y programas que norman institucionalmente las prácticas pedagógicas de los estudiantes. Las claves del trabajo de campo se estructuraron de la siguiente manera: observaciones en el aula: Obs.; entrevista a la maestra: En Ma.; entrevista al maestro: En Mo.; entrevista alumna: En Aa.; entrevista al alumno: En Ao.; entrevista colectiva: En Col.; Escuela Normal A: Esc. "A"; Escuela Normal "B": Esc. "B"; mes: 01, 02, 03...; año: 99 o 00.

LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: NORMATIVIDAD, RITOS Y REALIDADES

Prepararse para el tránsito de estudiante a maestro practicante requiere del cumplimiento de un conjunto de etapas y tareas que tanto los estudiantes como los maestros de la escuela normal tienen que realizar. Institucionalmente, el desarrollo de las prácticas pedagógicas implica la organización y planeación de una serie de actividades en las que se establecen los contactos necesarios con las instancias administrativas y académicas correspondientes con las cuales se definen: las escuelas primarias en donde habrán de desarrollarse las prácticas, la selección de los grados escolares y los maestros que recibirán a los estudiantes. La distribución de los estudiantes en cada una de las escuelas de práctica recae en la institución; éstos se sujetan a ella y a los tiempos marcados para pedir objetivos temáticos en las escuelas, para realizar la planeación y revisarla, desarrollar las prácticas y evaluarlas.

Al estudiante le corresponde cumplir, en tiempo y forma, cada una de las etapas marcadas por la organización; en ella, las posibilidades de intervención son limitadas (por ejemplo: para decidir en qué grado, en qué escuela, con qué maestro titular) y su participación se concentra en el cumplimiento de cada una de las tareas.

Estos procedimientos, normal y naturalmente aceptados por los estudiantes, pocas veces llegan a cuestionarse; ellos asumen que la institución es la que tiene que destinarles el lugar, los tiempos y los procedimientos normativos para ir a practicar. Esta situación trae consecuencias diversas en relación con los tiempos de traslado, los grupos, escuelas y maestros titulares que les asignan.

Para los estudiantes estar en las escuelas primarias practicando significa “estar en la realidad –pues como sostienen ellos– ya no estás imaginándote las cosas, allá las estás viviendo, no totalmente pero las estás viviendo” (En.Ao.Esc.“A” 05,00), esta posición regularmente compartida por los estudiantes sintetiza una de las valoraciones que los estudiantes le otorgan a estar frente a un grupo, pero al mismo tiempo encubre la complejidad de situaciones, agradables, contradictorias, conflictivas y a veces tortuosas, por las que tienen que transitar al momento de ir a practicar.

Prepararse para asistir a las prácticas se constituye en el punto de partida con el cual se inicia el proceso de separación gradual del estado de estudiante al de maestro practicante, pues los estudiantes señalan:

Cuando uno va practicar tiene que comportarse diferente, ahí no podemos hablar como lo hacemos aquí. Aquí, nos llevamos pesado, decimos groserías, nos vestimos como queremos; allá es diferente, es nuestra imagen como maestros, si queremos respeto tenemos que actuar como lo que somos: maestros (Obs. Esc.“A”.03,99).

El maestro tiene que ser un modelo para sus alumnos, tiene que cuidar su apariencia, su pulcritud y el peinado; es básico para el impacto, si no vamos así (refiriéndose a las prácticas) ¡cómo quieren que nos respeten! (Obs.Esc.“A”.04,99).

La predisposición inicial de cambiar de apariencia y de actitud al momento de ir a *las prácticas* conduce a los estudiantes a reivindicar un imaginario en torno a ser maestro centrado en la imagen que proyectan, tanto en su porte físico como en la forma de vestir. Proyectar una imagen aceptable, sobre todo si ésta es acompañada de ciertas cualidades: pulcritud, limpieza y decoro, se constituye en una aspiración, tanto de la institución como de los estudiantes. Esta proyección está ligada a un estereotipo, a un arquetipo en el cual el maestro aparece como ejemplo, un maestro como modelo que deposita metonímicamente en su imagen su función.

La importancia de la presentación física de los estudiantes (centrada en la forma de vestir) es reforzada constantemente por la institución y particularmente por los maestros. En el primer caso, la institución solicita que los estudiantes acudan, ya sea con un uniforme específico para practicar, o bien con una vestimenta “adecuada” de acuerdo con el rol que habrán de desempeñar. Esta petición se traduce no sólo en una exhortación verbal por parte de los maestros, sino además, se refuerza a través de los reglamentos internos de la institución en donde se puede llegar a suspender una práctica por la falta del uniforme o por una presentación inadecuada al momento de ir a realizarla.¹³

Los maestros, por su parte, señalan la importancia de cuidar la imagen al momento de realizar las prácticas; quizá este cuidado afanoso por la presentación de los estudiantes, no sólo esté ligado a su presentación física, sino con mayor profundidad a la imagen que la propia institución desea tener hacia el exterior. De esta manera, los maestros externaban su preocupación con respecto a ciertos estudiantes acostumbrados a no vestirse “formalmente”, pues como ellos mismos sostenían “es la imagen de la institución”, por esa razón durante la preparación de las prácticas, su desarrollo y particularmente durante

¹³ De acuerdo con los reglamentos normativos que regulan las prácticas pedagógicas en las escuelas normales estudiadas existe dentro del apartado de sanciones se señala la suspensión de la práctica cuando: “el estudiante asista de manera inadecuada, por lo que se deberá cuidar la presentación personal del alumno normalista” o “cuando se asista sin el uniforme de la institución sin causa justificable”.

las evaluaciones los maestros hacían señalamientos como el siguiente: “...ya saben que tienen que ir presentables, hay que cuidar la imagen, es importante que nos vean con una imagen aceptable... acuérdense que los niños y los padres los ven a ustedes, se fijan en ustedes, tienen que procurar su presentación...” (Obs.Es.“A”03,05,99).

Exhortar a los estudiantes para que cuiden su imagen como maestros practicantes es una situación recurrente durante la preparación para las prácticas, en su desarrollo y evaluación. De algún modo, el cuidado de la imagen se liga con la formalidad y se sostiene la creencia que para ser maestro habrá que parecerse a uno de ellos, particularmente a un maestro modelo. De esta manera, aunque en ocasiones las condiciones y los contextos donde se realizan las prácticas no se presten para ello, el cuidado de la imagen y la presentación es una condición irrenunciable tal como se muestra a continuación:

Maestra: Nosotros solicitamos que los estudiantes cumplan con todos los lineamientos para las prácticas, sí lo hacemos, aunque en esta ocasión, por ejemplo, los estudiantes ya no llevan un uniforme de prácticas. El año pasado los alumnos hicieron la petición a la dirección para ya no llevarlo y se les autorizó, aunque sí se les pide que vayan presentables, que cuiden su apariencia, porque luego con ropas así que no se aceptan o no son muy aceptadas y les digo ipor favor no vayas a ir a practicar así! A todos los muchachos se les dice que deben de ir con zapatos boleados, bien presentados siempre, les digo ipónganse corbata! Si no tienen consíganla o por lo menos vístanse formalmente... yo creo que cuando uno trabaja el sueldo da para eso, para comprarte una camisita formal y todo eso, pero si no la tienen que la pidan prestada a sus primos o familiares, pero que se vea la formalidad, la imagen tiene mucho que ver ¿no? (En.Ma.Ec.“A”,04,05,00).

Maestro: A los alumnos se les pide que lleven el uniforme de prácticas, a mí me parece que ya no debería ser así pero es la norma de la escuela. Fíjese que en ocasiones causa problemas, ahora que estamos practicando en escuelas multigrado en algunas comunidades alejadas del municipio, los alumnos tienen que caminar en terracería media hora o hasta una hora, ya se imaginará como llegan a las escuelas. La semana pasada por

ejemplo, unos alumnos se quejaron porque iban con el uniforme, las muchachas con medias y zapatillas, los muchachos de traje. Les tocó practicar en un lugar lejano, para irse tenían que abordar una camioneta que sirve de transporte para las comunidades apartadas, cuando salieron de la carretera y se incorporaron a la terracería, los maestros titulares que trabajaban en esa escuela se cubrieron la cabeza con unos trapos, los alumnos no sabían por qué, cuando comenzó a levantarse el polvo los maestros se reían de los practicantes, pues llegaron cubiertos de polvo color amarillo que se les pegó a los trajes de color azul. Yo por eso les dije que llevaran otra ropa aunque esté en contra de la norma (En.Mo.Es.“B”,05,05,99).

Cuidar la imagen exterior es parte del proceso de separación del estado de estudiante al de maestro practicante; en el fondo, no sólo se trata de cumplir con una disposición institucional, sino la de recrear un imaginario en el que el maestro aparece como modelo, un maestro lleno de virtudes y cualidades conductuales, morales y de presentación. Esto nos recuerda los “viejos” discursos que los pedagogos de principios del siglo XX sostenían en relación con el maestro deseado “el tipo de profesor tal y como, con justicia, lo desean los más ilustres pedagogos; es un conjunto de virtudes de todo género y su misión no es un oficio, es un sacerdocio, un verdadero apostolado”.¹⁴

En una recapitulación histórica, Tenti describe las características consideradas como deseables en un maestro, todas ellas ubicadas en el plano conductual, moral y de presentación, además de los cognitivos y de formación:

¹⁴ La revisión y análisis histórico lo ofrece Tenti, a través de ello se puede percibir la importancia que tenía el hecho de ser maestro ya sea como sacerdotes laicos, como redentores de almas y como modelo de hombre. En contraposición, estos mismos planteamientos han servido históricamente para que el maestro no espere ninguna retribución ostentosa por su trabajo, pues como se señalaba en los debates pedagógicos de principios del siglo XX “no hay satisfacción más grande que aquella que proviene del hecho de haber servido como soldado de la civilización” Cf. Emilio Tenti (1999). *El arte del buen maestro*, Pax, México, 2ª. ed., pp.181 y ss.

Podríamos clasificar las características no cognitivas señaladas como deseables y prioritarias en este perfil de maestro ideal en dos planos distintos:

- a) Características morales y conductuales que se expresan mediante las siguientes voces: “entusiasmo”, “paciencia”, “perseverancia”, “dulzura”, “temura”, “afabilidad”, “prudencia”, “honestidad”, “desinterés”, “vida sin tacha”, “firmeza de carácter”, “caballerosidad”, “abnegación”, “entrega”, “temperancia”.
- b) Características físicas y de autopresentación tales como: el “porte exterior”, “los buenos modales”, “el tono de la voz, la vista y los oídos”, “la vestimenta” etc.¹⁵

De acuerdo con esto, es pertinente señalar que el cuidado de la imagen exterior (física), la presentación y el despliegue de actitudes específicas que se les solicitan a los estudiantes en la actualidad son parte de la tradición y de la recreación de un arquetipo arraigado en la historia y que ha permeado, en diferentes contextos y momentos, la formación inicial de los maestros y se ha traducido en una forma específica de valor con respecto a ser maestro, tal y como se muestra a continuación:

Vemos que la señorita se presentó aseada y aliñada presentando un aspecto agradable a los niños, pues un principio didáctico dice que el maestro debe ser el ejemplo de sus alumnos. Respecto a la parte moral, la señorita demostró buena voluntad para cumplir su cometido y habló a los niños con mucha finura y atención, sujetándose a un principio didáctico que dice que ningún maestro debe usar palabras vulgares e irónicas. Refiriéndose a la parte intelectual, notamos que la señorita usó muy bien sus materiales, aunque tuvo una pequeña vacilación al exponer su lección.¹⁶

¹⁵ *Ibid.*, pp. 186-187.

¹⁶ Ejercicio práctico de metodología aplicada. Abril de 1911, caja 73, expediente 1551. Documentos de archivo de la Escuela Normal de Señoritas. Debo el uso de estos documentos a la Mtra. Irma Leticia Moreno quien me los facilitó para incorporarlos a este trabajo.

La modificación de conductas, actitudes y disposiciones son elementos constitutivos del tránsito de un estado a otro por parte de los estudiantes, en el paso de una a otra posición, lo cual implica la apropiación paulatina de una cosmovisión y un ethos característico y específico de una profesión. Ello permite distinguir una diferencia básica entre ser maestro y ser estudiante, ya que cuando se es estudiante se despliegan otros tipos de actitudes y disposiciones; así por ejemplo cuando se está en la posición de estudiante es permisible llegar tarde o no asistir a sus clases, vestirse y expresarse de diversas maneras sin el cuidado de la formalidad, se puede no participar y generar conductas bulliciosas dentro del salón de clase como leer revistas, hacer la tarea de otra asignatura, dormir, escuchar música, comer o platicar sin prestar la menor atención al desarrollo de la clase.¹⁷

La predisposición a separarse del estado de estudiante en el que se encuentran para transitar al de maestro practicante genera percepciones diversas; si bien es cierto que los estudiantes valoran el hecho de estar con los niños en una realidad que ya no es imaginada, es prudente reconocer que el proceso de separación requiere que los estudiantes se preparen paulatinamente para incorporarse a otro nuevo estado.

LA PLANEACIÓN EN EL PROCESO DE SEPARACIÓN

A partir de los requerimientos institucionales, los estudiantes tienen que preparar su ingreso a las escuelas de práctica; para ello se requiere que los objetivos temáticos solicitados a los maestros titulares se traduzcan en una planeación de las actividades a desarrollar durante su estancia en las escuelas de práctica. Así, la elaboración de la planeación se constituye en otro de los puntos de separación del estado de estudiante; particularmente, porque la planeación tiene que responder, como señalaban los conductores del

¹⁷ En más de 20 observaciones realizadas en aula donde los estudiantes toman sus cursos fue posible percibir este patrón de comportamientos, algunos de ellos ligados a la falta de interés por la clase, a su monotonía e incluso como expresión de rebeldía ante la normatividad institucional.

curso, a “las orientaciones que la institución considera básicas para realizarla”; es decir, que éstas se sujeten a ciertos formatos preestablecidos donde la presentación y contenido son motivo, no sólo de valoraciones metodológicas y didácticas, sino también de presentación.

Al realizar la planeación se ponen en juego, además, un conjunto de valoraciones y creencias relacionadas con el desarrollo de actividades didácticas, el contenido científico y la elaboración y uso de materiales de apoyo para realizar la actividad. De acuerdo con la propuesta institucional, la planeación tiene que contemplar los datos generales (encabezado donde aparecen los nombres de la escuela normal y la de prácticas, el nombre del directivo de la escuela de prácticas, del maestro titular, el practicante, el grado y el grupo con el que se practica), el bloque de la asignatura, el eje temático, el o los propósitos de los contenidos, las estrategias didácticas, el contenido científico, los materiales didácticos y las actividades extraclase.¹⁸

La elaboración de la planeación tiene un propósito común pero diferentes valoraciones, de acuerdo con la percepción de los maestros y los estudiantes. En el primer caso, para la institución es fundamental en la medida en que a través de su realización se trata de evitar la improvisación en los estudiantes; así, la planeación adquiere sentido institucional en la medida en que se cuida que los estudiantes vayan preparados y organizados para el desarrollo de la práctica. Esto provoca que estudiantes y maestros dediquen afanosamente tiempo a su elaboración y revisión.

Visto desde otro ángulo, este proceso se constituye en un filtro de certificación y vigilancia a partir del cual los maestros encargados de la revisión de la planeación otorgan el aval institucional (a través de su firma), para que los estudiantes accedan a las escuelas de práctica. Esto genera, por consiguiente reacciones diversas, ya que para los

¹⁸ Estos criterios fueron extraídos de los documentos: “Proyecto de prácticas pedagógicas. Escuela Normal de Ecatepec” y “Documento normativo de prácticas pedagógicas de la Escuela Normal de Tejupilco”, ambos del ciclo escolar 1998-1999.

estudiantes, la elaboración de la planeación se considera más como un requisito institucional que como un apoyo real a sus prácticas pedagógicas. Sin embargo, es pertinente reconocer que para varios de los estudiantes, la planeación tiene sentido porque en su elaboración se prefigura cierta forma de ejercer la docencia, sobre todo cuando sostiene que “cuando se realiza la planeación se pone en juego su personalidad”; es decir, la forma en cómo ellos se vislumbran como maestros.

De esta manera el proceso de separación, a partir de la elaboración de la planeación, adquiere diferentes matices, que se van configurando a través de las diversas percepciones y experiencias de estudiantes y maestros.

Estudiante: ¿de la planeación aquí para las prácticas? ...(silencio) demasiado requisitada y también demasiadas apariencias.

Entrevistador: ¿útil?

Estudiante: ¿útil? Digamos que sí, te sirve para que no llegues sin nada y a ver qué voy a hacer ...(silencio) sé que si nos dijeran: ¿saben qué? no realicen planeación, pocos la entregarían y la mayoría llegaríamos a improvisar porque somos así. Pero en este sentido, bueno, por lo menos ya sabes que vas a venir el día de mañana y que más o menos vas a decir algo, pero demasiados requisitos ¿no?

Entrevistador: ¿A qué le llamas demasiado requisitado?

Estudiante: la planeación a máquina, sin faltas de ortografía, sin tener un acento que le falte o le sobre; si no, repites la hoja, tiene que estar ilustrado, con contenido científico...pero como presentación todo está bien, pero ya en lo práctico, en lo útil...

Entrevistador: Crees que no sirve de mucho...

Estudiante: ¡No!, o sea, no me sirve de nada llevar mi planeación ilustrada si al final de cuentas sucede otra cosa... (En.Aa. Esc.“B”.05,00).

Estudiante: ¿La planeación?, sí la hago porque es un requisito de aquí...(pausa) porque si no la hago no me dejan ir a practicar o no me dejan practicar, es requisito de aquí, tiene que ir firmada y sellada para que yo pueda practicar, entonces, es un requisito para llegar allá; entonces yo la hago porque yo digo: este es mi trabajo, tengo que

hacer esto y esto, pero en realidad yo nunca la llevo a cabo...porque... bueno, algunas cosas sí, que el contenido científico, que a ver esto, pues ah! Bueno, pero eso de que voy a hacer una dinámica a las 10:45 o tal cosa, eso no sirve, para mí no sirve... (En.Ao. Esc. "A". 03,00).

Desde estos puntos de vista, los estudiantes se colocan en una posición en la que lo importante es cubrir y responder a las exigencias tanto institucionales como de los maestros que certifican y avalan sus prácticas. De este modo, la elaboración de la planeación y su revisión se transforma en virtud de que pasa de ser una actividad fundamental que permite organizar, prever, proponer e innovar, a una actividad adjetiva en la que lo único que importa es cubrir administrativamente con un requisito institucional.

Con base en estas consideraciones es pertinente reflexionar de manera más amplia en torno al uso y significado que tiene la elaboración de la planeación para las prácticas pedagógicas, ya que mientras para la institución y los maestros responsables del curso de laboratorio de docencia su realización es fundamental para el ingreso no improvisado de los estudiantes a las escuelas de práctica, para los estudiantes esto se traduce más en un formulismo institucional; por ello nos preguntamos ¿qué es lo que sucede cuando los estudiantes cuestionan el uso y la utilidad que tiene en su proceso de formación la elaboración de la planeación?, ¿qué es lo que pasa cuando en las escuelas de práctica los maestros titulares no comparten la forma de hacer la planeación? Y sobre todo ¿cuando los estudiantes realizan una planeación que en el momento de su realización no se ajusta o es alterada por las dinámicas del aula donde se practica y que provoca que más de uno de ellos considere este trabajo previo poco útil en el desarrollo de las prácticas pedagógicas?

La elaboración de la planeación se constituye, de esta manera, en una actividad en la que formalmente se invierte un tiempo y dedicación considerable ya sea por parte de los estudiantes o bien por parte de los maestros responsables de las prácticas en las escuelas normales. La valoración que adquiere la elaboración de la planeación no sólo se concentra en el hecho de entregarla a tiempo, bien presentada, sin errores y con el material didáctico a utilizar, sino además en el

conjunto de disposiciones y actitudes que los estudiantes manifiestan durante su elaboración.

De alguna manera, la planeación es una actividad que permite establecer un puente entre las normas y requerimientos institucionales con los valores, creencias y tradiciones propias del magisterio. Esto es posible en la medida en que, a través de ella, se da cuenta de la responsabilidad, empeño, dedicación, disciplina y compromiso expresados por los estudiantes. Para los maestros, el que un estudiante cumpla en tiempo y forma con su elaboración, constituye un punto de referencia para catalogar quién es un buen estudiante y por prolongación quién será un buen maestro.

Así, los maestros valoran, además de la entrega, el empeño que los estudiantes tienen con respecto a la planeación y con ello recuerdan cómo la elaboración de ésta adquiere un carácter sagrado y trascendental que necesariamente implica sacrificio y responsabilidad tal y como señalaba una de las maestras:

En una reunión que tuvimos de academia platicábamos de los problemas que había con los muchachos en la elaboración de la planeación, yo comentaba que había quien la entregaba de un día para otro y eso causaba problemas. Después platiqué con los alumnos y les dije que procuraran hacerla a tiempo... yo les digo hay que desvelarse un poco para cumplir con ella, que tienen que esforzarse, que tienen que cumplir con su parte, que tienen que poner empeño. Yo les decía que también nosotros pasamos por lo mismo y que durante el tiempo de prácticas no dormíamos, que nos desvelávamos, porque ¿quién de los que estudia aquí en la escuela no tiene que desvelarse si realmente es responsable? Yo les dije, a mí pregúntenme, cuando tenía que presentar mi planeación me la amanecía, me daban las tres de la mañana y apenas estaba terminando y además había que cumplir con otras materias y nada de que el material didáctico está guardadito en casa, ya que nos lo pedían y sufríamos cuando nos revisaban porque si no estaba bien había que repetir todo...entonces teníamos que hacer la planeación y ningún maestro nos daba tiempo para hacerla por eso nos desvelávamos, ni modo, les digo hay que desvelarse, hay que poner tiempo de uno mismo, hay que poner empeño y sacrificarse un poquito (En.Ma.Esc.“A”, 04,05,00).

El recuerdo, en ocasiones nostálgico, de los maestros con respecto a la planeación y a su proceso de formación, contribuye a fortalecer la valoración de la importancia que tiene esta actividad en el ámbito de la formación inicial de los maestros, particularmente cuando se trata de sugerir que la planeación, además de ser una actividad institucional, se convierte en un punto de referencia desde donde se promueven y recrean imaginarios, tradiciones, valores, creencias y rituales, cuya intención es la de aglutinar diferentes significados a una acción privilegiando los aspectos positivos de esta actividad.

De esta manera se comienza a trazar un camino en el que el estudiante tiene que modificar sus actitudes, creencias y disposiciones en relación con los manifestados dentro de la Escuela Normal al incorporarse paulatinamente a un nuevo estado, lo cual da como consecuencia el tránsito hacia el umbral, hacia la “tierra de nadie” para, posteriormente, agregarse a un nuevo estado.

EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA: CONTRADICCIONES INICIALES ENTRE EL UMBRAL Y LA AGREGACIÓN

El ingreso de los estudiantes a las escuelas de práctica marca la diferencia entre ser estudiante y ser maestro. Las escuelas de práctica se convierten en terreno fértil para poner en práctica lo que los estudiantes han aprendido a lo largo de su estancia en la Escuela Normal, con la experiencia concreta de estar trabajando con un grupo de alumnos. El contacto directo con las escuelas, los alumnos, los maestros titulares, los directivos y los padres de familia hace que muchas de las actitudes mostradas como estudiantes en la Escuela Normal literalmente desaparezcan. Ello se manifiesta concretamente en la forma de vestir, hablar, conducirse y, de manera más amplia, en la concepción que se tiene de la nueva situación que se vive.

Los estudiantes pasan de los “*jeans*”, los “*pants*”, los tenis, la ropa informal y el lenguaje coloquial a la vestimenta formal, el lenguaje “refinado”. Pasan del tedio, la apatía y la irresponsabilidad al afán, la responsabilidad y al fervor. Resulta difícil explicar con toda claridad los

motivos, circunstancias y condiciones que llevan a los estudiantes a modificar, drásticamente, su forma de ser como estudiantes, al momento de ser maestros practicantes; sin embargo, es posible marcar algunos puntos de partida en torno a este proceso.

Uno de los primeros puntos a considerar en esta transformación es el cambio de posición, pues como señalaban los estudiantes la diferencia está *“en que en un lado obedeces y en el otro mandas”* porque *“estar en la escuela es estar en la realidad”* y es *“asumir la responsabilidad y comprometerte con los niños”*.

Varios son los señalamientos que en este sentido expresan los estudiantes, sobre todo cuando se trata de argumentar por qué en la Escuela Normal son de una forma y en las escuelas de práctica de otra.

Las experiencias que hemos tenido en nuestras prácticas, pues son buenas porque te conscientizan, te hacen ver, te sensibilizan y el hecho de estar en un grupo, eso nos ha hecho cambiar mucho, aunque el comportamiento en el grupo es diferente ¿no?, muy ajeno a lo que estoy diciendo, pero nosotros tenemos que si en el grupo nos comportamos tal vez con mucha inmadurez ya en las prácticas respondemos como verdaderos maestros... (En.Ao.Esc “B”, 24,05,00).

Yo te voy a decir que no he visto a todos mis compañeros practicar, nos han dado la oportunidad de practicar pero por lo que dicen los maestros y los mismos comentarios de mis compañeros, así como que se transforman en sus prácticas. Qué bueno ¿no? Pero yo digo que hay que demostrarlo no solamente en las prácticas, sino también en la escuela, porque de ahí vienen las apariencias... (En.Aa.Esc.“B”, 05,06,00).

Yo creo que somos más puntuales por ejemplo en las prácticas que aquí (en la Escuela Normal) quizá porque estamos preocupados pero a la vez comprometidos, pues es nuestro trabajo y tiene que salir bien, yo creo que la diferencia es que estamos viviendo con los niños. Aquí en la escuela nada más nos los imaginamos y a veces nos preguntamos ¿el niño hará esto? Allá lo ves y es espontáneo, no estás planeando la actitud del niño; si a un niño no le caes bien, no se ríe contigo por

mucho que le estés haciendo al “bufoncito” no te lo vas a ganar... por eso cuando vas allá, vas a actuar, no vas a sentarte y no vas a decirle a los niños: ¡híjole no saqué las copias o es que no leí! Y por tanto no puedo participar. Allá si se acabó tu planeación o no funciona, tú eres quien tiene que hacerle frente a esa frustración y nada de que hoy no me salió bien, ya será mañana... (En.Aa.Ec.“A”,15,03,00).

El acercamiento a la realidad de la práctica tiende los hilos que permiten pasar del umbral a la agregación. Constantemente los estudiantes señalan que la diferencia fundamental entre ser estudiante y maestro está en la responsabilidad y el compromiso que se asume con los niños. Sin embargo, esta situación es mucho más compleja de lo que parece, ya que si bien estos aspectos son los principales detonantes para el cambio de actitud, es preciso reconocer que la experiencia que brinda el estar en las escuelas de práctica permite contrastar lo que los estudiantes piensan con lo que en muchas ocasiones sucede.

Entre el pensar y el hacer existe una brecha importante por considerar. Como hemos señalado, en el proceso de preparación de las prácticas los estudiantes van conformando e interiorizando una serie de percepciones en cuanto a la enseñanza y a lo que implica ser maestro. Justamente en esta pequeña línea que separa y une al pensar-hacer es la que permite incorporar el estado liminal o umbral en la transición de los estudiantes de un estado a otro.

Estar en el umbral implica metafóricamente “tener un pie afuera estando dentro”; esto significa que los estudiantes no son, pero están a punto de ser. Usando el planeamiento de Geneep diríamos que no son ni una cosa ni otra. Desde la perspectiva de los ritos de paso, el umbral es una de los estados más ambiguos; quien se encuentra en esa condición puede ser considerado como un sujeto contaminante, como algo “no humano” en virtud de que no tiene un lugar propio al cual pertenecer.

Para los estudiantes, el ser maestro practicante es una connotación que los coloca en un lugar intermedio entre el maestro real (titular en las escuelas de práctica) con el estudiante común de las escuelas normales. En este proceso, el estudiante encuentra algunas pistas relacionadas con aprender a ser maestro, aprender que está ligado a adquirir, con base en la experiencia y la estancia, las cualificaciones, cualidades y atributos propios de un maestro.

Las experiencias y valoraciones en este sentido son diversas y plantean una dicotomía básica entre “los buenos y malos momentos” en el desarrollo de la práctica. “Lo bueno” puede considerarse como la experiencia positiva, aquella que deja en el estudiante la sensación de que verdaderamente está aprendiendo a ser maestro. Tener experiencias de esta naturaleza es producto de un conjunto de situaciones que se cruzan y embonan de manera adecuada; es decir, para los estudiantes tener una buena experiencia significa que han logrado “ganarse a los alumnos y a los maestros”, implica haberse podido adaptar a las situaciones que les demanda la práctica y particularmente haber respondido a las expectativas de los maestros titulares.

En este tenor son variadas las experiencias que los estudiantes expresan en relación con su incorporación y estancia en las escuelas de práctica. De este modo, en algunas ocasiones, lejos de ser considerados como “intrusos” o agentes contaminantes dentro de los grupos, algunas experiencias muestran el lado positivo de las prácticas, particularmente cuando los estudiantes son considerados como maestros por los mismos maestros, tal y como lo señalaban algunos de ellos:

Yo lo que hice el año pasado, la verdad, de todos los grupos con los que he tenido, este es con el que mejor he trabajado, la titular era muy accesible y los chicos también. La maestra me decía, “tú dime qué quieres hacer y cómo quieres” y yo te apoyo. Entonces como era semana de prácticas y nos observaban yo armaba actividades para trabajar con los niños que eran salirse del salón y todo. Entonces ella (la maestra) me decía “tú puedes hablar y hacer lo que quieras”, fue tanta la confianza que me dio la titular que yo les decía a los “chavos” cuando vengán a observarme

cállense todos y participen, yo les dije en buena onda y me dicen “a poco la evalúan porque estemos calladitos” así me dijeron y les digo pues sí, es eso y que participen, sé que participan pero en ese momento háganlo así... –entonces cuando estaba dando la clase– llegó la maestra que me iba a observar y los chavos estaban en pleno (...) teníamos una técnica y la maestra entró de sorpresa y los chicos y la maestra empezaron a participar y todo, ya cuando salió la maestra todos gritaron ieeeh! Y yo dije ya la hice ... y con ese grupo pude hacer varias cosas por la titular y la directora ¿verdad Dolores? Qué experiencias tuvimos...

Sí, la directora era una persona tan abierta que decía: “yo quiero que hagan que todos los niños las conozcan a ustedes aunque no sean de su grupo”, que nos conocieran pero por algo diferente, así que hicimos predeporte, se pintaron canchas, pero con una libertad, o sea, llamó a los papás y para todos éramos las maestras no éramos practicantes.

Esa experiencia nos subió mucho, como que decíamos sí la puedo y aunque los chavos eran de 13 y 14 la maestra les decía que nos trataran con respeto y que nos consideraran como maestras... (En. Col. Esc.“A”, 15,03,00).

En contraposición a lo que señala Geneep, en cuanto a que los sujetos del rito en la etapa liminal son considerados contaminantes, inexpertos o neófitos, este tipo de experiencias muestran cómo, en determinadas situaciones, cuando los maestros titulares y directivos ofrecen confianza a los estudiantes y les “otorgan un lugar” en sus aulas y en la escuela, éstos tienden a valorar la experiencia de manera positiva.

Por el lado contrario, existe otro tipo de situaciones donde los estudiantes son considerados como contaminantes e inexpertos en las aulas. Esto se evidencia más, cuando el trabajo que hacen los estudiantes durante *las prácticas* es poco valorado por los titulares de las escuelas primarias, percepción que los lleva, en ocasiones, a otorgarles objetivos de clase ya vistos con el argumento de que no echen a perder el grupo, o aquellos que a los propios maestros se les dificulta enseñar.

De la misma forma, los estudiantes pocas veces reciben comentarios con respecto a cómo mejorar la práctica y la estrategias de transmisión de ciertos contenidos, las observaciones más comunes se centran en el control y la disciplina del grupo, situación que lleva a los estudiantes a utilizar, a veces de manera indiscriminada, actividades y técnicas para mantener ocupado al grupo.

Esta situación, sin embargo, en ocasiones se traduce en una percepción negativa por parte de los maestros de la escuela primaria, quienes hacen un llamado a los practicantes para que *después de jugar se pongan a trabajar*. De esta manera los esfuerzos que hacen los estudiantes en sus prácticas son percibidos con cierto menosprecio por los maestros, aduciendo *que cuando se incorporen al trabajo docente realmente van a comenzar a aprender a ser maestros*, por el momento en su estado liminal, son y no son, al mismo tiempo.

Por otro lado, durante el estado liminal, los estudiantes viven experiencias diferenciadas en cuanto a su posición en el aula de clase y con respecto a la relación que entablan con los maestros de la Escuela Normal y los de las escuelas de práctica. Ocasionalmente se enfrentan a la disyuntiva de “a quién hacerle caso”: a las sugerencias, recomendaciones y experiencias de los maestros que certifican y avalan sus prácticas desde la escuela normal o a los maestros con quienes conviven y desarrollan las actividades planeadas en las escuelas de práctica.

De alguna manera, los estudiantes se percatan de su condición y llegan a sostener que “son el jamón del *sandwich*” o “los mensajeros de la escuela normal”, toda vez que ellos mismos llevan y traen las demandas, problemáticas y reclamos que los maestros titulares hacen a la escuela normal y a ellos mismos. En este sentido, los estudiantes señalan que es desagradable, pero en ocasiones común, escuchar reclamos de los maestros titulares en torno a la manera en que practican y la forma en que se desenvuelven en el salón de clase a través de comentarios como: “¿no que ya es licenciatura?” o ¿eso no te lo enseñaron en la escuela normal? Menospreciando su trabajo y evidenciándolos en situaciones en las que, como señalan los

estudiantes, los maestros titulares también fallan, por ejemplo en el control de grupo.

Estar en una posición intermedia hace que muchos de los estudiantes vivan en carne propia los desprecios de los maestros titulares y la indiferencia de los maestros de la Escuela Normal. De algún modo, si bien reconocemos que existen experiencias agradables que levantan la confianza de los estudiantes con respecto a ser maestro, también existen otras que llegan a marcar en forma negativa a los estudiantes tal y como se muestra en este ejemplo:

Tuvimos el caso de una alumna, ella había dicho varias veces que tenía problemas con el titular, pero yo no le tomé demasiada importancia, le dije que platicara con ella, que le explicara el motivo de trabajo... Un día llegué a observar y al entrar al salón me di cuenta que la alumna estaba sentada hasta atrás del salón y la maestra estaba dando la clase, yo me enojé y le pregunté a la maestra qué es lo que pasaba. La alumna se me acercó y se soltó a llorar enfrente de la maestra y de los niños, le dije a la maestra que la dejara trabajar, la maestra me dijo que no quería que le echaran a perder su grupo. Después la alumna solicitó cambio de escuela, hicimos la petición y fuimos a la Dirección en la Normal, el director habló con nosotras, más bien se dirigió a ella y le dijo que no había cambio, que qué bueno que tuviera problemas porque eso es la realidad a la que se va a enfrentar, que debía mostrar su capacidad de comunicación. Yo me convencí y le dije a la alumna que no había cambios. Lo curioso sabe qué es maestro? que en sus fichas de evaluación la maestra siempre le sacaba diez... recuerdo bien lo que dijo el director, es importante que el alumno en formación se encuentre en ambientes difíciles (En.Ma.Esc. "A",29,07,99).

Finalmente, la etapa de agregación marca el ingreso a un nuevo estado; en él, como se ha ido señalando, los estudiantes asumen los roles, discursos, lenguajes, comportamientos, ritmos, códigos, rituales y gestos característicos de lo que implica ser maestro. La incorporación de los estudiantes en las escuelas de práctica hace que se posicionen en un nuevo estado que aunque subordinado por las exigencias y vigilancias externas de los maestros titulares y los de la escuela

normal, no deja de percibirse como un lugar en el que se detenta cierto poder y se asume un compromiso diferente.

De esta manera, estar en la realidad, como señalan los estudiantes, es una experiencia que marca y sobredetermina sus concepciones, creencias y valores con respecto a ser maestro. De hecho, durante el proceso de incorporación y realización de las prácticas, los estudiantes reconocen que modifican considerablemente las actitudes que expresan como alumnos. Contrastar lo que imaginan, ven y viven en sus prácticas los lleva a sostener la expectativa de no ser como son comúnmente los maestros, a no ser “tradicionales”; sin embargo, siempre está latente el temor de caer en lo que ellos mismos critican, pues como señalaba una estudiante:

Nosotras nos hemos enterado de gente que aquí renegaba de la normal y de la forma en cómo se le trataba, pero ahora esos mismos (los que renegaban) son los peores maestros, los que tratan a los niños mal, los que exigen más puntualidad, los que exigen y exigen, aunque digas que aquí fuiste un despapaye y medio, quieras o no la normal te deja eso, te lo llevas, a veces no sabes si de forma consciente o inconsciente pero al final te lo llevas (En.Aa.Esc.“A”,15,03,00).

Esta preocupación se extiende a otro ámbito en el cual los estudiantes son valorados por los maestros que los acompañan durante su estancia en la Escuela Normal y en las escuelas de práctica. A partir de ahí reflexionan en torno a su proceso de formación:

Estamos aquí para formarnos como maestros; si los mismos maestros (de práctica y normal) te dicen que no sirves para maestro, entonces ¿qué función tiene estar aquí?, mejor que nos corran, que nos digan: ¿sabes qué? no sirves ilárgate!, iretírate! (En.Ao.Esc.“A”,03,09,00).

REFLEXIONES FINALES

Como se ha venido mostrando, durante la realización de las prácticas pedagógicas están presentes varias actividades que, desde las dinámicas cotidianas, son consideradas como normales. De alguna manera resulta intrascendente el hecho de que los estudiantes y la institución tengan que cubrir cada una de ellas y poco relevante el considerar que durante su realización se escamotean un sinnúmero de situaciones en las que se ponen en juego creencias, valores, tradiciones y disposiciones.

El acercamiento a través del análisis del ritual nos ha permitido comenzar a develar y desestructurar la forma en que se desarrollan estas actividades. Ver la realización de las prácticas como ritos de paso nos ha llevado a considerar que su desarrollo es irregular, dinámico, contradictorio y complejo. Para los estudiantes, transitar de un estado a otro a partir de la realización de las prácticas pedagógicas, les ha permitido reflexionar en torno a su propio proceso de formación y por extensión con respecto a su propia identidad.

Las prácticas son una fuente inagotable de experiencias diversas, se configuran en espacios de confrontación, síntesis, análisis y de crítica. La experiencia de estar, aunque sea momentáneamente, en “esa realidad” hace que los estudiantes distingan entre ser maestro y ser estudiante. Eso es lo que brinda, para los estudiantes, la realización de las prácticas, eso es lo que promueve el laboratorio de docencia, la pregunta que queda en el fondo es ¿cómo lo potenciamos?, ¿cómo y desde dónde abrimos espacios para que los estudiantes y maestros reflexionen la manera en que se desarrollan estas actividades y la forma en cómo éstas contribuyen a los procesos de formación de los futuros maestros?

Las preguntas quedan en el aire y el reto en las acciones y posibilidades que estudiantes y maestros construyan, de manera conjunta con una o varias formas de ver y desarrollar las prácticas pedagógicas, que contribuyan a desestructurarlas y que hagan de este espacio uno de reflexión y de formación. Pues como señalaba un estudiante:

Un laboratorio y las prácticas son para experimentar, son actividad, son para probar y son movimiento, no es estar sentados. Si el Laboratorio de Docencia se limita sólo a practicar, entonces que lo llamen de otra manera, que lo llamen curso de prácticas o de planeación, porque si todo el laboratorio es practicar así, entonces no tiene caso, porque en la realidad la escuela ya está rebasada por todo lo demás; afuera de la escuela hay pobreza, prostitución, hay niños que no van a la escuela, que se están drogando, hay violencia... por eso digo ¿esto es un laboratorio?, ¿esto es una práctica?... yo creo que el maestro tiene una carrera demasiado humanista, por eso tiene que ser entusiasta, tener espíritu de salir adelante. Sin embargo qué pasa, muchas veces en la escuela se nos mata ese espíritu y vivimos en una farsa total. Por eso digo que la Escuela Normal nos tiene que enseñar a sobrevivir para poder enseñarle a la gente a vivir, porque la escuela es una escuela para vivir, no es una escuela para colorear, recortar y pegar, es una escuela para la vida, eso es un laboratorio y esa es una práctica (En.Aa.Esc.“A”, 15,03,00).