



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“La formación de futuros profesores de inglés en la relación tutorial durante las prácticas intensivas. Contextos, relaciones y saberes”

***Tesis que para obtener el Grado de
Doctora en Educación
Presenta***

Maricruz Aguilera Moreno

Tutora: Dra. Etelvina Sandoval Flores

México, D.F.

Junio, 2015.

¡Va por tí, hermano!

A G R A D E C I M I E N T O S

Este logro se lo debo principalmente a mi asesora de tesis, Dra. Etelvina Sandoval Flores, quien no sólo compartió conmigo su conocimiento profundo de la etnografía sino también me permitió participar en algunos proyectos profesionales que me mostraron el mundo de la investigación, hasta entonces poco conocido y experimentado. Su acompañamiento ha sido muy valioso y humano, por ello siempre tendrá un lugar especial en mi corazón.

Agradezco también la fortuna de haberme cruzado en el camino del Dr. Inés Lozano Andrade, quien ha sido un tutor comprensivo y me ha brindado sabios consejos y mostrado caminos interesantes. Sus seminarios siempre fueron un espacio de inspiración para la construcción de esta tesis.

Por último, pero no por ello menos importante, agradezco al Dr. Eduardo Mercado Cruz su lectura inteligente, paciencia y mirada crítica hacia mi trabajo. Su presencia a lo largo de este trayecto me generó la inquietud de intentar mejorar mi análisis en lo posible y que éste se convirtiera en un objeto de constante preocupación y reflexión.

Asimismo, doy las gracias a mis lectores, Dra. Edith Gutiérrez Álvarez, Dra. Cecilia Salomé Navia Antezana, Dra. María Luisa Murga Meler y Dr. Arturo Ballesteros Leiner, por brindar su tiempo y valiosas aportaciones para el enriquecimiento de este estudio.

A todos ustedes, ¡mil gracias!

RESUMEN

Del interés de comprender la relación que se desprende de la actividad tutorial de futuros docentes durante las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo de 7° y 8°, se realizó esta investigación etnográfica en el marco del Plan de Estudios 1999 con alumnos de la especialidad en Lengua Extranjera, Inglés, de la Escuela Normal Superior de México, y profesores en servicio de nivel secundaria en el Distrito Federal que fungieron como sus tutores durante el ciclo escolar 2011-2012.

Como destaca el programa de estudios de la asignatura Trabajo Docente I y II, en los últimos dos semestres de la formación inicial, los estudiantes de la Normal realizan estancias prolongadas en las escuelas con la finalidad de terminar de desarrollar la competencia didáctica y adquirir una identidad profesional. Lo anterior se traduce en la conformación de un dispositivo que permite idealmente un mayor acercamiento y conocimiento de las actividades de enseñanza, organización de las escuelas, problemáticas de los contextos y características de los estudiantes de este nivel. Asimismo, este espacio curricular pretende poner a prueba el dominio que se tiene del campo disciplinario, así como su compromiso ético y profesional (SEP, 2001).

Rastrear las rutas de este proceso fue uno de los propósitos primordiales del presente estudio que se centró de inicio en mirar las “prácticas” de futuros profesores de inglés acompañados por sus tutores en la escuela secundaria, dando cuenta de las formas de relación y saberes que emergieron *de* ambos (como individuos) y *entre* ellos (como colectivo), intentando dejar atrás las representaciones del discurso oficial o de la forma como se teoriza la práctica, lo cual a menudo representa la mirada naturalizada de las escuelas formadoras. El objeto de estudio, como aquí se desvela, fue por lo tanto la relación en la actividad tutorial durante la formación inicial de profesores de inglés, entendida como una práctica formativa poco sistematizada, afectiva, desestabilizadora y deconstruyente.

Este estudio gira en torno a las actividades de la relación tutorial y prácticas observadas durante el trabajo, coexistencia e influencia que ambos agentes ejercen entre sí. Las interrogantes principales se centraron en poder dar respuesta a la caracterización de esta relación en cuanto a las formas de acompañamiento, tipos de participación, saberes puestos en juego y conocimiento desprendido de la experiencia.

A B S T R A C T

This ethnographic research carried out in Mexico City during the school year 2011-2012 is the result of a personal and professional interest in understanding the relationship held between secondary school English student teachers from a Normal School and in-service teachers who perform as their practice tutors.

According to their Teacher Education program, in their 7th and 8th semesters, student teachers take the course “Teaching Practice –Module I and Module II-” aimed at finely tune their teaching skills and help them develop their identity as professionals. During this *practicum*, student teachers get closely involved with the practice schools (i.e. its organization, problems and learners), and it also tests their teaching knowledge, as well as their ethical and professional commitment (SEP, 2001).

The purpose of this qualitative research was to observe the classroom activities performed by these English student teachers and their tutors, in order to reveal their interaction and relationship, as well as the practical knowledge resulting from both their individual and team teaching. In this way, it was possible to discard the constructed official discourse and images most Normal teacher trainers have about this formative period, and to come up with a different understanding of the interaction between a tutor and his/her apprentice. The result is a different conceptualization of the teaching practice and practical knowledge which in this study becomes highly affective, barely systematic, unstable and deconstructing for both agents.

In this study, the actions and events taking place during the practicum are discussed, as well as the way student teachers and their tutors co-exist and influence each other. The research inquiry is thus focused on this apprenticeship relation, as well as the different ways of being a tutor and an apprentice, of participating in the practicum, and the resulting knowledge and experience gained.

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	6
INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO 1. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	24
1.1. Rasgos de las prácticas y de la tutoría desde la literatura especializada	32
1.1.1. Sobre la función.....	33
1.1.2. Sobre el desempeño.....	36
1.1.3. Sobre la relación tutorial.....	37
1.2. El referente contextual.....	39
1.3. El referente formativo.....	43
1.4. El referente práctico.....	44
1.5. El trayecto para la construcción del objeto.....	46
1.6. Sobre los contextos y los sujetos de indagación.....	56
1.6.1. Características de los contextos de la zona norte.....	59
1.6.2. Características de los contextos de la zona oriente.....	64
1.6.3. Los tutores.....	68
1.6.4. Los tutorados.....	70
CAPÍTULO 2. AL ENCUENTRO CON LA TRAMA.....	75
2.1. El sistema cultural de la escuela secundaria.....	76
2.1.1. La llegada a la escuela secundaria.....	78
2.1.2. Encuentro con la cultura del profesorado.....	80
2.1.3. Las prácticas de los profesores.....	82
2.1.4. “Cambios” o “adaptaciones” en las escuelas.....	87
2.1.5. La enseñanza de los adolescentes: el mayor reto.....	91

2.1.6. El “sospechosismo” de la escuela secundaria.....	96
2.1.7. Una válvula de escape: las prácticas de los profesores en formación.....	97
2.2. La enseñanza del inglés en México. Marco evolutivo.....	103
2.2.1. Significados construidos en la clase de inglés.....	111
La “dialogitis”.....	112
El uso de textos.....	113
Los proyectos y tareas.....	115
2.2.2. Condiciones y características de la clase de inglés.....	118
2.2.3. Enseñar inglés en dos idiomas.....	119
2.2.4. Los “aires” del inglés.....	120
2.2.5. La interacción en la clase.....	121
CAPÍTULO 3. ESTILOS DE RELACIÓN EN LAS PRÁCTICAS.....	127
3.1. Relación vicaria.....	127
3.2. Relación de empoderamiento.....	136
3.3. Relación contendiente.....	143
3.4. Relación discordante.....	151
3.5. Procesos de negociación y acoplamiento.....	156
3.6. Retos multidimensionales y elementos de contraste en la relación.....	160
3.6.1. Ilusión – desilusión.....	161
3.6.2. Explotación – reconocimiento.....	162
3.6.3. Guía – no guía.....	163
3.6.4. Esperado – inesperado.....	163
3.6.5. Encargo – aportación.....	164

CAPÍTULO 4. LOS SABERES DE LA TUTORÍA.....	167
4.1. Características de los saberes en la tutoría.....	168
4.2. Saberes del tutor.....	170
4.2.1. Saberes para la acción.....	170
<i>Ser enérgico.....</i>	171
<i>Tener organización y ser precavido.....</i>	172
4.2.2. Saberes discursivos.....	176
<i>Atención a los adolescentes.....</i>	176
4.3. Saberes de los tutorados.....	177
4.3.1. Saberes para la preparación de la clase.....	178
4.3.2. Saberes para la reflexión de la propia práctica.....	179
4.4. Saberes emergentes.....	179
4.5. Saberes de las prácticas.....	182
CONCLUSIONES.....	188
FUENTES DE REFERENCIA.....	201
ANEXOS.....	211
i. Guiones para entrevistas semiestructuradas.....	212
a. Tutores.....	212
b. Tutorados.....	213
ii. Transcripción de entrevistas.....	214
a. Entrevista a tutor.....	214
b. Entrevista a tutorado.....	219
iii. Matriz para análisis.....	223
iv. Agendas de Jornadas de Inducción al Trabajo Docente.....	225
v. Calendario de trabajo (Ciclo escolar 2012-2013).....	227
vi. Concentrado del Archivo de Campo.....	228
vii. Estándares del MCER.....	231

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

1. Categorías funcionales del tutor.....	34
2. Categorías de los beneficios que aporta la tutoría.....	38
3. Contraste de los programas de estudio de inglés 2006 y 2011.....	108
4. Características de los tipos de relación en las prácticas.....	156
5. Rasgos de las relaciones.....	158
6. Elementos encontrados en la relación tutorial.....	166

FIGURAS

1. Triangulación de datos.....	53
2. Dimensiones y elementos que dan trama a la escuela secundaria....	77
3. Elementos de intersubjetividad en las prácticas.....	169

INTRODUCCIÓN

Este estudio tiene como propósito dar cuenta de la relación tutorial entre un profesor de experiencia y un estudiante normalista en el marco de las prácticas intensivas en condiciones reales de trabajo que realizan durante el 7° y 8° semestres de la Licenciatura en Educación Secundaria y que, como leeremos, se convierte en una coyuntura formativa para ambos agentes.

También pretende la explicitación de los contextos donde se realiza y lo que culturalmente aquí acontece, pues se partió de la concepción de que toda acción se inserta en una presencia histórica con significados construidos a través de sus artefactos, creencias y rutinas que sirven de recursos acumulados y aparecen en las actividades socialmente situadas (Engeström, 2001; Sewell, 2005).

El acercamiento en esta investigación fue con una perspectiva etnográfica, basada en los aportes de la antropología interpretativa de Geertz (1987), la cual se preocupa por comprender la realidad social y cultural de los contextos y sujetos observados así como de identificar la trama de sentidos y significados atribuidos. Para ello, se hizo el registro de las actividades que llevaban a cabo el tutor y estudiante normalista durante las jornadas de práctica y se realizaron entrevistas semiestructuradas a los participantes, para posteriormente elucidar del dato empírico aquello que orienta y da sentido a la relación tutorial, así como al conocimiento y saberes que emergen de este tipo de experiencia en las aulas.

Partí del supuesto de que toda práctica de la vida social tiene una dimensión cultural entendida como una “dialéctica entre sistema y práctica” (Sewell, 2005), por ello la perspectiva etnográfica adoptada permitió el poder observar, reconstruir e interpretar los momentos de interacción dentro de las instituciones escolares y de aquí poder explicitar los significados atribuidos a las formas de relación tutorial de las prácticas mediante referentes comprensivos tanto teóricos como empíricos.

El periodo de trabajo de campo fue de año y medio, durante los ciclos escolares 2010-2011 y 2011-2012. En los meses de enero a julio del primer ciclo se llevó a cabo un acercamiento de orden exploratorio con la finalidad de afinar no sólo las

preguntas de investigación sino también la mirada sobre qué o quiénes serían relevantes para el estudio.

Las preguntas de arranque fueron:

- ¿Cómo el tutor forma en la práctica a los estudiantes normalistas de 7º y 8º semestre?
- ¿Qué saberes de ser docente se transmiten en este proceso?
- ¿Cómo se da la relación entre el sujeto en formación y el tutor durante las prácticas intensivas de acercamiento al trabajo real?
- ¿Cómo significa el tutor esta función que realiza?
- ¿Qué y cuáles son los intercambios de conocimiento entre tutores y asesores?
- ¿Cómo se vincula el tutor con las pautas normativas, orientaciones y exigencias del Plan de Estudios 1999?

Las respuestas las encontraremos a lo largo de este trabajo, aunque fueron varios los obstáculos sorteados. De primera estancia, se desechó la intención de centrar la mirada en el tutor únicamente, pues en un principio parecía no ser el informante más adecuado, al no reconocerse en este papel, por lo mismo comprendí que no había objetivado su figura. Este dato fue una primera pista.

En los primeros momentos de observación en el campo, se intentó caracterizar el rol de los tutores que acompañaban a los profesores en formación, con la finalidad de poder capitalizar su experiencia y el conocimiento que aportan a sus tutorados. Con esta intención se eligieron a cuatro tutores con sus tutorados de la asignatura de inglés y se les miró interactuando en sus aulas; también, se realizaron entrevistas semiestructuradas que giraron en torno a temas que obedecían al interés conceptual del estudio: la formación en las prácticas (ver anexo I).

Al mismo tiempo, se aplicó el mismo instrumento a cinco tutores de la especialidad de Español. De los resultados obtenidos se determinó que no sería ni el tutor ni el tutorado como individuos aislados el objeto de indagación, sino la relación de ambos en la tutoría. Para el siguiente ciclo, se ajustó entonces la mirada y dio

seguimiento a la observación y entrevista de diez alumnos normalistas de la especialidad de lengua extranjera, con sus respectivos tutores¹.

En el transcurso, un primer obstáculo en el análisis de los datos fue la dificultad de dejar de mirar las relaciones de tutoría desde el imaginario del “deber ser”, esto por mi participación y papel de asesora de estos estudiantes que conformaban el universo empírico de la investigación. Es decir, a menudo estorbaban las imágenes ideales alimentadas por documentos y discursos oficiales con las que algunos formadores nos acercamos a este proceso formativo; sin embargo, ayudó que estos mismos puntos de vista se pusieran en tensión y fueran objeto de reflexión, dando paso a un proceso de pensamiento más dialéctico².

Además, como señala Zeichner (2010), el conocimiento que emerge de las prácticas es diferente al conocimiento académico, pues éste se genera a partir de las características sociales que se presentan en el contexto, referente que como formadora no estaba acostumbrada a incluir ni a analizar, pero que ayudó a agudizar la mirada comprensiva de mi papel de investigadora. Bourdieu (1993) en su obra *El sentido práctico* advierte del error de dar “la visión teórica de la práctica” para la relación “práctica con la práctica” como modelo a construir.

La teoría práctica en tanto que práctica recuerda, en contra del materialismo positivista, que los objetos de conocimiento son contruidos y no pasivamente registrados, y, contra el idealismo intelectualista, que el principio de esta construcción es el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes constituido en la práctica y orientado hacia las funciones prácticas (p. 91).

¹ El total de tutores fue ocho, porque dos de ellos tuvieron bajo su cargo a dos profesores en formación, en lugar de uno.

² Un pensamiento dialéctico asume que las cosas se encuentran en un constante estado de cambio, mismo que se produce a través de una serie de contradicciones. Para la filosofía dialéctica no existe nada definitivo o absoluto, más bien es un proceso ininterrumpido del devenir y perecer. Paul Ricoer (1985) explica el proceso dialéctico como todo aquello que suele estar en medio de dos posturas, las cuales descentraliza, complejiza y contextualiza, permitiendo incorporar todos aquellos signos desplegados en nuestro actuar y mediante el cual nos constituimos.

Por esta razón, la aprehensión de las prácticas no podía ser tan sólo una reducida y objetiva ordenación del mundo. Lo anterior se pudo visualizar de manera más clara, aunque caótica, cuando se comenzó a incluir como referente básico a los contextos de cada escuela y a mirar sus prácticas. A medida que se avanzaba en el estudio, era cada vez más obvia la presencia de ciertas acciones y formas de pensar ante problemáticas particulares, derivadas de las condiciones de las escuelas y los significados construidos en torno a ellas.

Paradójicamente, para el programa de formación inicial, estas formas de actuación son objeto de reflexión, análisis y crítica en las escuelas formadoras, pero pocas veces explicitadas y aplicadas en y para el conocimiento práctico³ de los futuros docentes de inglés (Clandinin y Connelly, 1988; Hargreaves, 1996; Gimeno Sacristán, 1997). En particular, la literatura y algunos estudios sobre la formación y pensamiento de profesores de inglés han encontrado que gran parte de las construcciones epistemológicas al respecto se basan en conocimientos preestablecidos y considerados de verdad absoluta para la enseñanza; asimismo, en privilegiar el dominio de la técnica y la disciplina por encima de otras competencias (Ketabi *et al*, 2014; Barrios, 2006; Aguilera, 2008).

En este caso, para repensar el dato empírico durante la investigación, se intentó observar la realidad ya no con una postura de irrefutabilidad desde la disciplina, sino desde una concepción del “aquí y ahora” (Geertz, 1987), mediante la interpretación de significados y la construcción metódica del objeto en el intento de concebir un conocimiento provisorio. A partir de entonces los sentidos y significados que se fueron desvelando sobre los sujetos y objetos de las prácticas

³ Para Hargreaves (1996), el conocimiento práctico es un conocimiento personal y experiencial que surge de las situaciones y acciones vivenciadas, por lo mismo está sujeto a cambios; no obstante, trae consigo vestigios de elementos comunes culturales (actitudes, valores, creencias y formas de hacer las cosas) propias de un contexto determinado, así como pautas de relación e interacción entre los sujetos y el conocimiento. Para Gimeno Sacristan (1997) son formas de actuación de acuerdo a las creencias y mecanismos adquiridos culturalmente por vía de la socialización. Clandinin y Connelly (1988) lo refieren como un conocimiento experiencial orientado a la práctica, sujeto a cambios, e implica un punto de vista dialéctico entre la teoría y la práctica.

permitieron visibilizar y contextualizar aquello que originalmente se había dado por sentado o hecho invisible de esta relación en la tutoría.

Otro punto de reflexión durante el proceso fue la re-construcción de algunas prácticas culturales de la escuela secundaria y su impacto en el sistema educativo en México. La educación ha sido política y socialmente considerada como un medio para construir un país culto y democrático. Desde Vasconcelos hasta la actualidad, el discurso oficial promovido ha considerado a la educación como una fuerza transformadora y generadora de ciudadanos libres e iguales, competentes para el trabajo y conformadores de una unidad nacional, no obstante esta idea hegemónica y de promesa benefactora no encuentra más acomodo dentro de la realidad compleja y de malestar de las escuelas, particularmente las que pertenecen a este nivel educativo. Como destaca Hargreaves (1996), “Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y el trabajo de los docentes varíen con ellas” (p. 12).

En este sentido, se coincide en que parte del desenvolvimiento de la formación inicial tiene su incidencia en las escuelas de práctica, por ello gran parte de la literatura especializada revisada coincide en que es muy difícil seguir apostando a la enseñanza sistemática con recetas infalibles para aplicarlas a la docencia. Más bien, las nuevas condiciones sociales, políticas y económicas tendrían que ser marcos de comprensión para reconsiderar y ver cuánto del pasado sigue y qué de ello se ha vuelto un lastre para la transformación concreta que requiere el futuro (Mercado, 2013; Sandoval, 2009; Zabalza, 2005; Vaillant y Marcelo, 2001).

La enseñanza, por lo tanto, no podría seguir siendo explicada como si se tratase de un laboratorio de docencia⁴ donde se concibe el ideal docente con sólo conjuntar condiciones idóneas. Hoy en día, la formación inicial se entiende a partir de formulaciones de contenido más concreto y acorde con la lógica de la realidad.

⁴ En el plan de estudios anterior (PPE 1983), se denominaba “Laboratorio de Docencia” a la asignatura donde se enseñaba metodología para la enseñanza de la disciplina y se llevaba a los alumnos a realizar prácticas en las escuelas secundarias. No obstante, por estar enmarcada en una tradición eficientista, el dispositivo de formación en las prácticas se preocupaba más por los “medios” que los “fines” (Davini, 2005).

Al respecto, Porlán y Rivero (1998) destacan que se ha encajonado a los profesores dentro de un tipo de conocimiento dominante, mas debería estar en el debate el conocimiento profesional deseable, organizado a partir de un conjunto de teorías prácticas en torno a las finalidades de la educación y naturaleza del conocimiento escolar.

Estos autores aseveran “Un conocimiento profesional deseable no es sólo la combinación de un conocimiento “académico enciclopédico, ideológico autoritario y didáctico trasmisivo” (p. 64), por lo mismo no es identificable con una disciplina en concreto ni sigue normas epistemológicas del conocimiento científico o de los saberes condicionantes; más bien, obedece a distintos niveles de concreción y articulación en conjunto con un conocimiento práctico, además de estar constantemente en movimiento y ser de carácter tentativo. Para De Vecchi (1990), esto “implica una serie de remodelajes en el conocimiento previo” (en Porlán *et al*, 1998, p. 93).

Esta crítica se traslada al tema de la tutoría en las prácticas. López (2003) afirma que ha sido un error el desprenderla precisamente de sus contextos:

No se ha entendido que la tutoría es una realidad institucionalmente conformada e históricamente gestada y producida. La investigación sobre la tutoría ha olvidado entonces las determinaciones sociales de la misma, sus condiciones materiales de existencia, sus relaciones económicas, ideológicas y políticas. A esto añadiría, las condiciones particulares de los sujetos. De no ser así, esto la hace parecer una práctica neutral, técnica y programable (p. 7).

Agnes Heller (1985) nos advierte sobre la poca pertinencia de mirar a un sujeto en su individualidad alejado de las condiciones locales; es decir, separado del conjunto de elementos integrales de su mundo, por ello sus respuestas, destrezas y actividades son el resultado de la asimilación y transferencia de las cosas que hace dentro de las relaciones sociales establecidas.

Con la reflexión anterior, este estudio se propuso indagar sobre la actividad tutorial dentro de las prácticas, entendiéndola como una acción situada, relacional, cotidiana y formativa. En ella se observó a sus agentes, quienes participan desplegando destrezas y habilidades, resultado de un proceso formativo a partir de la interexperiencia e intersubjetivación vivida, proceso que representa un movimiento dialéctico donde no se puede pensar sobre la presencia de una actividad o un elemento sin su contraparte, evolucionando en términos de ajuste o adaptación (Heller, 1985; Geertz, 1987, Honoré, 1980).

Fue así que la búsqueda de tales elementos de contrastación u opuestos ayudó a asimilar aspectos relevantes de los tutores y tutorados, como el hecho de que a menudo quienes forman a su vez también son formados por aquello que originalmente se puso en tensión, se reflexionó y al verse reflejado en un otro aparece de nuevo transformado.

Resultó revelador dar cuenta de la actividad tutorial en las prácticas y de los elementos cotidianos que las conforman, expresados en las prácticas culturales de las escuelas y que observamos en las interacciones, formas de trabajo y de comunicación establecidas entre ellos, así como explicar los contenidos de aprendizaje y objetos de las prácticas que sufren de tensiones, de contradicciones y, con el tiempo, de ajustes o cambios cargados de sentidos y significados en torno al conocimiento práctico.

El hecho de que en una relación tutorial estén designados roles y se manejen ciertas pautas de acción para darle estructura no implica necesariamente que el aprendizaje *en y de* la tutoría sea natural, ingenuo e igualmente estructurado. Se observa más bien complejo, en el entramado de procesos dialécticos y dialógicos sobre la cotidianeidad de las prácticas, así como en los roles asumidos, mismos que se transforman continuamente. Este elemento dinámico de la relación fue de gran importancia para la interpretación del objeto de estudio.

Así arribamos a un concepto de formación en la tutoría, entendido como un elemento de conexión de ida y vuelta, donde ambos agentes son a la vez *formador* y *formado* dentro de las prácticas (Honoré, 1980). Por ello, en el espacio y tiempo compartido en el aula, hay elementos que se ven modificados dentro de la relación y más que entenderlos como una suma, los miramos como un “todo” que gira en un sistema creado y recreado por ellos mismos.

En nuestro caso, se observó que en cada estilo de relación descrito, el tutor y tutorado enfrentaron un reto inserto en dilemas entre varias dimensiones de las prácticas. Esto implicó un proceso formativo caracterizado por el entrecruzamiento de subjetividades y experiencias a partir de lo personal y lo colectivo, lo laboral y lo institucional, lo histórico y lo cultural. De aquí que se coincide con Honoré (1980) cuando asevera que la formación es un punto de partida y no de llegada que podría incluso rebasar las propias posibilidades del sujeto (p. 17).

Por tanto, fue más adecuado darle significado a este concepto desde el conjunto de actividades donde se lleva a cabo y no desde el marco de un sistema de pensamiento o postura institucional y oficial respecto a la formación inicial de los profesores, pero que lejos de obedecer a estos intereses, destaca las motivaciones individuales para interactuar con y para un colectivo; en otras palabras, pensar en una formación imbricada en un sentido de confrontación e interexperiencia con la cultura de las instituciones y del profesorado de nivel secundaria.

Esta forma de entender las prácticas y la relación tutorial llevó a desechar los trajes a la medida respecto a las características ideales del profesor en formación y su tutor. Resultó mejor opción concentrarse en la dependencia de un contexto situacional en donde se pone en juego la participación, interacción y compromiso de ambos. Se concluye entonces que la formación durante las prácticas en una relación tutorial no es una actividad lineal como un aprendizaje escolar formal, más bien la caracteriza un cúmulo de acciones encimadas, con cruces y constantes acercamientos y alejamientos en la interacción, así como brotes de incertidumbre, angustia y desaliento.

Esta complejidad para un formador de docentes es difícil de explicar si no se mira desde “adentro”; es decir, desde la postura de éste mismo. O bien, si no se descarta la idea de que en la relación tutorial se encuentra un maestro formado y otro en formación. Por ello es mejor apegarse a un concepto más amplio, donde el aprendizaje depende de la iniciativa de los propios agentes, no pensar en una relación tutorial como única, más bien como un fenómeno donde se advierten diversas formas de participación.

Mercado (2002), por ejemplo, encuentra en su estudio distintos saberes docentes implícitos en la propia resolución cotidiana de la enseñanza, precisamente en actividades como la organización de las clases o interacción con los estudiantes. Dichos saberes reflejan los contenidos que poco a poco fueron aprehendiéndose en procesos reiterativos de las prácticas docentes cotidianas. En este sentido, la participación en la tutoría abona sobre formas de relacionarse con los eventos, expresiones y modos de integración, apropiación y despliegue de posibilidades didácticas en el aula.

Ahora bien, sobre el contexto de la escuela secundaria, se observa que los actores, particularmente los maestros, viven en un ambiente dividido debido a las condiciones de aislamiento y presión del sistema educativo. Además, el currículo ha cambiado, las condiciones de enseñanza evolucionado y las generaciones de adolescentes y sus problemas son diferentes. El sistema ideológico también se ha transformado y por ello los valores, actitudes y culturas reflejan características de esta crisis. Lozano (2010) destaca en particular que “...la juventud social es una construcción social, asimismo recibe influencias en su conformación de diversos factores existentes en cada momento y espacio” (p. 24).

Por lo mismo, se encontraron en el aula factores que preocupan a los profesores en servicio, particularmente el que los jóvenes los rebasen y ya no puedan poner límites o el hecho de que cada vez les sea más difícil generar un ambiente de enseñanza-aprendizaje efectivo en clase a partir del conocimiento profesional dominante y de las pautas de acción rutinarias y autoritarias que practican (Porlán y Rivero, 1998).

Aunado a estas inquietudes, está el peso de los encargos del sistema educativo (OCDE, 2010; Delors, 1996), que obligan al maestro a dejar atrás las clases de corte trasmisivo-receptivo y a incorporar el uso de la tecnología, temas transversales, educación por competencias, entre otros, provocando una sobredemanda de acciones y metas por cumplir.

En particular, en torno a la enseñanza del inglés, la encomienda en este momento es elevar el nivel de dominio del idioma en los alumnos que egresan de educación básica, para ello se supone que los niños comiencen el estudio del inglés desde preescolar (SEP, 2011c). No obstante, por el momento, los profesores de inglés de educación pública consideran esta exigencia un sinsentido y les preocupa el hecho de que quienes ingresan a secundaria todavía no cumplen el número de horas de inglés requerido (700 horas).

Es decir, no han recorrido completamente el tramo formativo esperado. En respuesta, en este marco de incongruencia entre el currículo formal y el real, el tutor y tutorado de esta especialidad están aprendiendo a marchas forzadas a ajustar la presión social y educativa con la situación actual.

Ante el panorama descrito, intitulé esta tesis de grado *“La formación de futuros profesores de inglés en la relación tutorial durante las prácticas intensivas. Contextos, relaciones y saberes”*, pues denota la forma de aproximación a este objeto de estudio, precisamente a través de la interacción y forma de relación que establecen el tutor y su tutorado en los ambientes de las escuelas durante las prácticas del último año de su formación inicial, así como la interexperiencia y saberes que de aquí se desprenden.

Mi interés, como se ha venido reiterando, fue estudiar la relación tutorial vista como un dispositivo⁵ de conformación de conocimiento para la enseñanza, que lleva a la concreción de la trayectoria formativa inicial. Sobre los procesos y temas

⁵ El dispositivo tiene una función estratégica dominante donde se efectúa una manipulación de relaciones de fuerza para sostener tipos de saber. En otras palabras, contiene la relación de un conjunto heterogéneo de elementos que se cruzan entre relaciones de poder y saber: la relación entre los individuos y el elemento histórico (conjunto de instituciones, procesos de subjetivación y reglas) (Agamben, 2011).

construidos, iremos abundando a lo largo de los cuatro capítulos de este documento, como a continuación se presentan:

En el primero intitulado "*Hacia la construcción del objeto de estudio*", se muestra brevemente el camino recorrido para la identificación y construcción del objeto de estudio, así como la interpretación del dato empírico a partir de los marcos de referencia conceptual y metodológico. También se narra la forma cómo se fueron resolviendo algunos obstáculos en el camino y presentan los escenarios de las escuelas y sujetos indagados.

El segundo capítulo enmarca el contexto de este estudio y se le nombra "*Al encuentro con la trama*", aquí se describen las dimensiones y elementos socio-históricos, culturales, políticos y educativos que se encontraron en las escuelas secundarias, particularmente en la enseñanza del inglés, que se considera impactan en la relación tutorial. Observamos en un primer momento cómo la cultura escolar ha tomado cuerpo en los sujetos a nivel sistema y práctica (Sewell, 2005). También se brinda un panorama de la evolución de la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias públicas del país y los significados que se han atribuido a las prácticas de enseñanza de esta asignatura a partir de los retos curriculares, interacciones con diferentes objetos, rutinas en las aulas, creencias y discursos, así como las condiciones y características de la clase de inglés.

En el tercer capítulo llamado "*Estilos de relación en las prácticas*" se hace una descripción de las características de la actividad tutorial y sus estilos. Se discurre sobre el objeto de construcción de este documento que es la caracterización de la relación tutorial del profesor en servicio y futuro profesor de inglés en el último año de su formación inicial, sobre sus rasgos como actividad situada, relacional, cotidiana y formativa, además de las condiciones al fungir como una gestión pedagógica y de formación práctica junto con los diferentes obstáculos y retos que surgen al paso.

También se describen cuatro estilos que, sin ser absolutos o únicos, nos dan cuenta de algunas formas de negociación, acoplamiento y resolución de ciertas tensiones bajo las condiciones contextuales de las escuelas y los retos

multidimensionales. De igual forma, podemos ver algunas situaciones dialógicas entre estos agentes de la relación tutorial.

El cuarto capítulo, *“Los saberes de las prácticas”*, da cuenta del conocimiento que comparten ambos agentes como individuos y que construyen a partir de la intersubjetivación e interexperiencia de las prácticas. Se toma de referencia la fuente de donde emanan: del tutor, tutorado o de la relación tutorial. Asimismo, dado que son saberes resultado de reflexiones sobre “la experiencia vivida”, toman rasgos subjetivos e intersubjetivos a partir de los cuales los profesores en formación y en servicio interpretan, comprenden y orientan las prácticas.

Concluimos que este periodo de acompañamiento en las prácticas es clave, así como la relación que de aquí se desprende ya que puede determinar no sólo el éxito o fracaso del proceso formativo, sino también la resolución o no de proyectos que arrojan conocimiento de la enseñanza. Por lo mismo, la participación del tutor en el último trayecto de la formación inicial marca un momento importante para los futuros profesores; es decir, en el pasado la experiencia interrelacional entre ellos era muy breve, impersonal y no siempre significativa para ambos agentes, cosa que hoy en día se aprecia de manera distinta.

Entre los aspectos positivos que podemos ver en la relación tutorial respecto al profesor en formación es que éste experimenta un mayor involucramiento con los actores de las escuelas y adquiere experiencia con otros elementos y ámbitos de la docencia, pues no sólo se concentra en la enseñanza a grupos. Cumple también con otras actividades como la evaluación periódica, atención a padres de familia, asistencia y participación en juntas de consejo técnico escolar, organización y realización de actividades académicas. Para el tutor, este proceso también implica la deconstrucción de ciertas certezas acumuladas a lo largo de su profesión y con ello la percepción de que la práctica docente es relativa.

Es a partir de los hallazgos de esta investigación que se considera a la tutoría durante las prácticas intensivas como un mecanismo de formación capaz de romper con posturas subjetivadas e internalizadas de los profesores, pues en ella convergen percepciones de los otros, choques, ajustes y prácticas desprendidas

de esta experiencia, mismas que devienen en relaciones ya no instituyentes sino formativamente reconstituyentes como iremos leyendo en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO 1. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

*“Todo cambia, nada es.”
Heráclito de Efeso*

Un problema detectado en el ejercicio de una tutoría es el significado otorgado por sus agentes. En la mayoría de los casos, se genera un sentido según la actividad donde se realice, aunado a un devenir histórico y social desprendido de los contextos, de tal forma que un tutor puede atribuirle a su rol distintos significados como son la de un mentor, guía, acompañante, asesor, supervisor, evaluador, o una combinación de los mismos (López, 2003).

Cada uno de estos términos se adscribe a diferentes niveles de apego, temporalidad e intereses. Es decir, mientras algunos roles tienen un propósito formativo más integral, por lo mismo implica una interacción cercana, constante y afectiva (mentor), otros realizan un ejercicio temporal para que otro alcance cierta superación (guía, acompañante), o bien obtenga la aprobación en la realización de algún trabajo (supervisor, evaluador).

En un centro escolar, los profesores de grupo están familiarizados con un sentido similar a la de un mentor, cuyo propósito es intervenir para fortalecer no sólo el desempeño académico de sus alumnos sino también el bienestar personal y social. Un contraste básico que podemos establecer entre este tipo de tutoría y la de las prácticas es precisamente la orientación desprendida del interés: formar a un estudiante versus a un futuro docente. En otras palabras, mientras uno está orientado hacia un desarrollo psicosocial, el segundo hacia uno profesional. La direccionalidad del primero es que el otro aprenda; en el segundo, que tome decisiones correctas, mejore su actuación y conocimiento profesional (Mertz, 2004, en Cid *et. al*, 2011).

En la actualidad, este rol está dado en un marco mundial y nacional determinado a través de las tendencias educativas actuales, donde se espera que su compromiso y relación en la acción educativa adquiera los rasgos ya mencionados, además de una cierta multifuncionalidad en el contexto. Zabalza y Cid (1998) señalan que la tutoría en las prácticas debe cumplir con dos condiciones necesarias para una exitosa realización: “que la figura del tutor/a

participe no sólo de la elaboración del plan de prácticas, sino también de las bases conceptuales que sustenta la formación del futuro profesor y la necesidad de un cierto nivel de formalización en todo el proceso para que el programa esté bien estructurado” (p.159). En otras palabras, asuma y se sume a una participación vinculada y corresponsable con la escuela formadora y los profesores en formación.

Por ello, un obstáculo enfrentado en la adopción de este rol obedece en primera instancia a la nula existencia de alguna estrategia o dispositivo formal que apoye completamente en este sentido, pues en la realidad se ha dejado a un nivel interpretativo su responsabilidad y vinculación con las normales. De este modo, pareciera que los agentes de la tutoría en las prácticas (asesor, tutor y profesor en formación) asume sólo una parte, fragmentándose la responsabilidad formativa.

Asimismo, la comunicación no fluye en ambos sentidos: los acuerdos, lineamientos y formas de trabajo se generan y fluyen del asesor y/o alumno normalista hacia el tutor, pero pocas veces se busca consensuar con éste. Existe incluso una cierta imposición por parte de la escuela formadora, haciéndole llegar al tutor documentos oficiales para orientar el acompañamiento y evaluación de los profesores en formación, tales como calendarios de actividades, lineamientos y agendas de trabajo, planes de clase, portafolio de actividades, hojas de evaluación, propósitos, entre otros; sin embargo, hay poca discusión de los mismos entre estos agentes.

Con la tramitología generada se da entonces por sentado que el tutor está listo para la actividad formativa en términos de responsabilidad y tareas, pero aun así su participación queda sujeta a la interpretación, voluntad, intuición y disposición de éste. De la siguiente manera expresa un tutor su experiencia de acompañamiento a futuros profesores:

Desde la asignación del asesorado ya había conflicto, porque no había un conocimiento o intercambio previo entre el asesor y el practicante [...] 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, no los “balconeaba”, pues esa no era tampoco mi labor” (ETIL-18-03-11⁶).

Como describe, encuentra contrariedades en los esfuerzos de involucramiento en la profesión, hecho que parece mermar aun más la lejanía del asesor y comunicación entre los tres agentes. Un problema como éste suele afectar el sentido de pertinencia y pertenencia del tutor en el proceso formativo.

Con el concepto de “aprendizaje en una comunidad de práctica”, Wenger (2001) destaca que la participación y la cosificación son dos elementos esenciales para la negociación de un significado. De esta forma, la actividad y la posición que toman un tutor y su tutorado en el aula, las formas de dirigirse entre sí y los espacios que ocupan, así como otros elementos de las prácticas son factores que van confiriendo sentido y al mismo tiempo singularidad a la participación, en nuestro caso al de la acción tutorial.

De las entrevistas realizadas a tutores, se observó que cada uno fue refiriendo la relación establecida con los tutorados acorde a sus percepciones, provenientes de situaciones personales, contextuales o profesionales que influyeron en la relación construida, pero también de su concepción de formación y de docencia personal que determinó no sólo la comprensión de su función sino también de su actuación durante su transitar en la tutoría. En este sentido, se observó que mientras algunos tutores adoptaron un rol de corresponsabilidad, otros llegaron a resentir la presencia del profesor en formación, otros más delegaron su responsabilidad o se colocaron como co-aprendices; también hubo quien asumió un papel más directivo.

⁶ La clave que aparece representa un código de organización del material empírico. Las primeras letras refieren el tipo de instrumento (E = Entrevista, RA = Registro ampliado, DC = Diario de campo, DR = Documento recepcional), precedidas por la letra “t” minúscula, para indicar que la información proviene del tutorado, o “T” mayúscula, del Tutor. El resto de las letras son las iniciales del primer nombre y apellido, terminando con la fecha de realización.

De esta diversidad en la función, también encontramos cierta limitación en la percepción del rumbo político y educativo de la profesión docente, derivado de la cultura escolar de los contextos. Es decir, los actuales cambios en la educación desprendidos de políticas neoliberales y globalizadoras han trastocado las concepciones tradicionales del significado de “escuela” para considerarla en nuestros días una organización muy parecida a una empresa, donde sus recursos humanos están comprometidos con el desarrollo permanente en un concepto moderno denominado “La organización que aprende” (Senge, 1990), y donde la meta es crecer y desarrollarse continuamente bajo una alianza de trabajo interdisciplinario y colaborativo.

A pesar de este ideal, el sentido centralista y jerárquico de la educación ha generado un sistema alienado y limitado en su capacidad de decisión e intervención, sumido en un sistema controlador verticalista; en consecuencia, el profesor ha desarrollado cierto desapego e individualismo respecto a su papel docente, siendo común observar que las organizaciones escolares pocas veces realizan el tipo de trabajo esperado por la incapacidad de que sus actores se vean y ubiquen dentro del flujo de trabajo con su correlación en el proceso educativo tanto de manera particular como en colectivo (Hargreaves, 1996).

En este sentido, la cultura escolar ha venido reproduciendo en la realidad cotidiana una serie de factores encarnados en lo que dicen, piensan y hacen sus actores. Sabemos que la cultura escolar gobierna la práctica y organización de la enseñanza y el aprendizaje, y se constituye como un producto elaborado históricamente (Viñao, 2006). Por ello, cuando un proceso, idea o persona ajena a una cultura dada se inserta en su sistema, éste altera el equilibrio y se observan irregularidades en las tradiciones, normas y pautas de conducta, sin tener necesariamente efectos negativos; más bien, de cambio.

En el contexto de secundaria, las formas de participación de los profesores en el trabajo tienden a ser preocupantes debido a rasgos de un malestar colectivo derivado de la intensificación de las responsabilidades y tareas. Por lo mismo, algunas de las razones de los tutores para aceptar o negarse a esta tarea es la carga de trabajo, pues contar con un tutorado implica dedicarle tiempo que

usualmente no tienen por sus condiciones laborales y que, sin embargo, saben pueden aprovechar a su favor para “tener apoyo” en la realización de una labor sobrecargada. Esta última idea, puede llegar a pervertir el sentido de la tutoría.

Es decir, cuando un profesor en servicio acepta tener un tutorado, éste puede negociar con sus autoridades escolares alguna llegada tarde o su ausencia para realizar algún trámite de índole personal o profesional, también puede salir del aula sin mayor problema pues sabe que sus grupos no se quedan solos. Pero para ello, tendrá también que perder ciertos privilegios pues la presencia de un tutorado puede generar un sentido intrusivo. Es decir, el tutor no podrá tener más la privacidad ni orden acostumbrado en el aula, aunado a la responsabilidad de asumir otra tarea formativa más.

En un esfuerzo de vinculación con los tutores, la Normal ha convocado a reuniones de trabajo y talleres en días no laborables, como los sábados, para su capacitación; desafortunadamente, esta propuesta no ha prosperado pues para algunos significa renunciar a su tiempo libre, además de una carga más de trabajo.

Usted nos mandó por ahí una invitación para vernos los sábados y los domingos pero volvemos a lo mismo: dejamos a la familia y nos dedicamos a esto, o nos dedicamos a la familia y dejamos esto. Es mucho muy complicado.” (ELL-28-02-12).

En este extracto, la tutora nos deja ver que asistir a estas reuniones implicaría un esfuerzo personal adicional, al cual no siempre están dispuestos. Por lo mismo, tampoco ha tenido mucho éxito otra estrategia implementada por las normales; es decir, acercar los talleres a las secundarias a través del asesor.

Nuevamente, el tutor de secundaria tendría que hacer un esfuerzo adicional, pues cuenta con poco tiempo para conceder. La mayoría trabaja por horas, no por jornada, por lo mismo suele salir apresurado una vez que termina sus clases. Así que atender a padres de familia o realizar otras responsabilidades fuera de sus horas de servicio lo ven como una forma de explotación laboral.

Igualmente, en ocasiones se le pide que salga del salón mientras el profesor en formación está a cargo para platicar sobre el proceso formativo de su tutorado, sin embargo este tiempo suele ser muy breve. Así que aunado a la escasez y/o limitación de momentos para discutir las condiciones, características, propósitos y formas de evaluación de las prácticas, la tutoría de alumnos normalistas también enfrenta el problema del reconocimiento, ya que no es una función socialmente importante o destacada para las autoridades u otros actores de la escuela secundaria.

Los directores de las escuelas y profesores aceptan participar en este proceso ya sea porque dicen sentir una obligación moral de apoyar a su "*alma mater*" y a futuros profesores, como alguna vez ellos fueron apoyados, o bien porque de negarse irían en contra de una política educativa oficial. Por tanto, quien es tutor a menudo no obtiene ni un reconocimiento de su comunidad ni un beneficio de orden económico o de promoción, salvo la satisfacción personal y/o el apoyo del tutorado en sus aulas.

En lo que se refiere al tutorado, este último año representa una vorágine de trámites administrativos entre la escuela de práctica y la escuela formadora. Desde el primer día, los estudiantes de 7º semestre se encargan de hacer llegar documentos elaborados por el departamento de titulación a sus escuelas de práctica con la finalidad de asegurar que su estancia cubra no sólo los créditos curriculares correspondientes, sino también las horas de servicio social y sea este espacio el escenario y universo de indagación para su documento recepcional centrado en la elaboración de alguna propuesta pedagógica o de intervención.

En este año, también comienzan a vivir en cierta forma la intensificación de actividades y suelen comentar que extrañan los semestres pasados cuando su único rol era el de estudiante. En estos últimos dos semestres, se dicen ser "ni de aquí ni de allá", pues en realidad ya no existe un aula como tal para ellos, sólo cubículos o espacios comunes como biblioteca, cubículos, cafetería, coordinaciones, entre otros, donde se reúnen a trabajar con su asesor.

En la escuela secundaria sienten también mucha presión. Los tutores esperan que mínimamente cuenten con materiales atractivos para sus clases y los planes de cada sesión. Incluso les comentan que cuando ellos mismos estaban en formación eran innovadores y creativos y que lo mismo esperan de ellos. De este modo, el tutorado está obligado no sólo a cumplir con su práctica, sino también a demostrarle a su tutor que, efectivamente, trae consigo actividades y materiales para trabajar, con suerte, novedosos y atractivos.

La desilusión llega cuando se dan cuenta de que deben hacer ajustes a tales sugerencias, pues no pueden estar totalmente asépticas de las normas institucionales, estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, así como de la subjetividad de los alumnos y tutores, así como modelos de enseñanza vigentes. Es decir, que los materiales o propuestas de intervención que proponen se deben ajustar a las condiciones de los contextos para no romper con las prácticas de la escuela.

De esta forma, no sólo es una cuestión de ubicación geográfica o de reto pedagógico la que enfrentan, también entran en una crisis identitaria donde no saben exactamente lo que son, si estudiantes, practicantes, profesores en formación, o ¿qué? El papel que realizan también depende de las condiciones contextuales, estilo de enseñanza de su tutor y/o personalidad del mismo, así que como puede ser una relación donde se ajusten a un modelo impuesto, también puede ser una donde ellos mismos tengan que actuar desde el primer día como profesores experimentados.

Un tutor se refiere así a la complejidad que vive el tutorado durante las prácticas y lo importante de llegar al aula pensando ya no como estudiante sino profesor, además de tener claridad en las intencionalidades y propósitos de sus prácticas:

Primeramente analizar el objetivo, a dónde llegar, qué vamos a hacer, cómo vamos a comenzar, qué tantas ganas trae, qué disponibilidad, qué van a cambiar, porque si no están disponibles a hacer un cambio, el trabajo se puede ir abajo. Entonces es trabajar, concientizar al profesor estudiante, porque cuando entran, ya con sus propios estudiantes si llegan con esa

idea todavía, van a tener muy graves problemas. Entonces, sí me gustaría enfatizar, el acercarlos, llegar a un objetivo principal, que estén disponibles, hacerse responsables y creérsela que ya son docentes (ETVM(2)-30-05-12).

En este fragmento leemos que el tutor piensa que el tutorado debe tener mayor determinación y seguridad en su desempeño, actitud que no todos los normalistas desarrollan inmediatamente, pues están acostumbrados a que las clases que reciben en la escuela formadora son poco problematizadoras, más bien prevalece un estilo bancario⁷ (Freire, 1970) y por ello una gran mayoría de estudiantes en el último año de su formación inicial padecen de cierto descontrol.

Existen rasgos prácticos del trabajo docente que los formadores poco discuten, más bien se enfocan en aspectos de diseño de la planificación y evaluación de los aprendizajes que en la problematización de los mismos, dando por sentado que cuestiones pragmáticas las incorporará el futuro profesor poco a poco, de su experiencia (Porlán y Rivero, 1998).

En otras palabras, el “oficio” de ser maestro se discute y reflexiona desde el otro, pero poco se sistematiza de sí y para sí en las escuelas formadoras de profesores. Por ello, enfrentarse a la cultura del profesorado suele sonar conocido pero complejo al enfrentar la realidad y experimentar ciertas condiciones estructurantes como un ambiente aislado, de poca tolerancia a la crítica, en constante estado de alerta, a la defensiva, y con ansiedad e incertidumbre por la falta de apoyo y confianza en el resto del colectivo.

Ante la importancia de las prácticas en condiciones reales de trabajo, se hace indispensable el involucramiento y compromiso de las instituciones educativas públicas del país y de quienes fungirán como “tutores”. De ser esto así, habrá grandes logros hacia lo que espera del programa de formación inicial en profesores de nivel secundaria, donde haya capacidad para la generación y

⁷ Freire hace referencia a este concepto como una forma de educación donde el educador deposita conocimiento en el educando. La trasmisión es una manifestación de una ideología alienante donde se considera que la ignorancia está en el otro. Con esta posición se niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda (1970).

aplicación de conocimientos innovadores y donde las aptitudes y actitudes estén articuladas con las demandas actuales y reales de las prácticas. Por ello, la reflexión de lo que aquí sucede podría ser un eje articulador del conocimiento teórico, los saberes prácticos y las tramas escolares. Del resultado de estas ponderaciones los tutores y futuros profesores sabrían lo que se requiere para este proceso y a fin de cuentas para qué están siendo formados.

Este apartado pretende entonces explicitar la forma en que se transitó para la identificación y construcción del objeto de estudio, la importancia de la perspectiva metodológica elegida y las características de los contextos y sujetos indagados, así como los obstáculos epistémicos enfrentados y la manera cómo se fue ponderando cada uno de los senderos elegidos.

De igual manera, se presentan las orientaciones teóricas y estado de la cuestión que conformaron el aparato crítico y de referencia para la comprensión e interpretación de los datos. Nociones de cultura (Sewell, 2005), formación (Honoré, 1980) y conocimiento práctico (Chaiklin y Lave, 2001), sirvieron para documentar los contextos, relaciones y situaciones de aprendizaje que emergen en la relación tutorial, así como la estructura dinámica de intersubjetivación que da soporte a este dispositivo de formación.

1.1. Rasgos de las prácticas y de la tutoría desde la literatura especializada

En los programas de formación inicial de las escuelas normales, el trabajo docente que realizan los futuros profesores durante las prácticas del último año pretende ser un momento de estructuración y maduración a través de encuentros y experiencias con la realidad (Ferry, 1990). Asimismo, se espera que el conocimiento, habilidades, destrezas y competencias adquiridas se observen desplegadas en estrategias de enseñanza eficaces para el aula y en la resolución de problemas de la práctica mediante una actitud autocrítica y compromiso profesional (SEP, 2002).

Es decir, que en el espacio de las prácticas y la tutoría tenga lugar una fuerte carga de construcción de conocimiento y desarrollo de competencias a través de las formas de interacción e intercambio de experiencias y saberes situados en los

contextos durante las aproximaciones a la realidad. Asimismo, desprendido de la relación tutorial, un co-aprendizaje influido por las condiciones tanto colectivas como individuales de quienes participan en este proceso.

Aprender a ser maestro en este espacio no obedece por lo tanto a una lógica de revisión de contenidos ni de cognición centrada en el estudio de los procesos y problemas del aula de otros, más bien es el resultado de un cúmulo de experiencias personales adquiridas en una actividad socialmente situada y vinculada con lo que se conoce y dice sobre ellas (Lave, 1988, Chaiklin y Lave 2001, Lave, 2011).

A este periodo formativo conocido como “practicum” o prácticas de enseñanza, se conjuntan las acciones de dos agentes, un aprendiz de maestro y un profesor formado, de cuya relación se genera un “fenómeno social complejo” pero poco capitalizado, aun cuando suele haber diversas fuentes bibliográficas e investigaciones en nuestro país y el extranjero que discuten su función, desempeño y vínculo.

1.1.1. Sobre la función

Sabemos que el término “tutor” es un concepto muy amplio, incluso “huidizo” (Enrich y Hasford, 1999). A menudo se usa para nombrar distintos tipos de relación interpersonal y ayuda prestada según la intención. En las prácticas docentes, su propósito es avalar, evaluar y decidir el nivel de concreción de las competencias didácticas de los futuros profesores, cuyo valor está en el sentido funcional a la luz de actitudes, tradiciones, costumbres y creencias generadas por la cotidianeidad, normas y prácticas establecidas en la institución, conocimiento que permea en el pensamiento de los tutores y llega a los tutorados, privilegiándose de este modo el conocimiento intersubjetivado. En breve, en el caso del tutor de las prácticas, éste establece una relación con el tutorado para ayudarlo en su desarrollo y promoción para el campo profesional.

Zabalza y Cid (1998, p. 21) señalan que la tutoría supone ser una guía del proceso de iniciación a la profesión, además de garantizar la conexión entre el discurso académico y el profesional-laboral; es decir, entre la teoría y la práctica. Para

Alañón (2000, en Cid et al., 2010), ofrece una ayuda comprometida, a la vez que desempeña su actividad profesional. Orland-Barak (2006) le confiere una función multifacética, ya que debe tratar de establecer las condiciones para que el profesor en formación reflexione sobre sus decisiones.

Mertz (2004, en Cid et al., 2010), partiendo de la teoría de intercambio social de Homas (1961, en Cid et al., 2010), identifica tres categorías funcionales en el tutor, tomando en cuenta la intención, el papel y nivel de implicación.

Intención	Papel	Nivel
Promoción profesional	Tutor	6
	Patrón, protector	5
Desarrollo profesional	Patrocinador, benefactor	4
	Consejero, orientador, guía	3
Desarrollo psicosocial	Profesor, preparador	2
	Modelo de rol, compañero apoyo	1

Tabla. 1. Categorías funcionales del tutor (Mertz, 2004)

En los primeros niveles, el desarrollo psicosocial hace referencia a una relación donde los individuos tratan de parecerse, de quien se busca apoyo social, emocional y moral, y del cual pretendemos aprender. En el tercer y cuarto nivel se encuentra la intención de un desarrollo profesional donde el tutor usa su conocimiento para que el tutorado aprenda lo que necesita saber, tomar decisiones correctamente en el ámbito educativo, mejorar su actuación y desarrollarse intelectual y profesionalmente. Por último, en el nivel de promoción profesional, el tutor busca ayudar al individuo a progresar o promoverse profesionalmente.

Otros autores como Watkins (1992) concreta entre las funciones del tutoría las de apoyo, supervisión e introducción secuencial a los temas vinculados a la problemática profesional. Shea (1992) establece más de 20 actividades importantes, entre ellas:

- crear altas expectativas
- ofrecer ideas atractivas

- potenciar un clima de amistad
- enseñar con el ejemplo
- estimular a los tutorandos
- explicar aspectos de la organización
- asistir a los tutorandos en su carrera profesional.

Por su parte, Hill, Jennings y Madgwick (1992) sugieren el establecer una relación supervisora de apoyo con el tutorando/a; prestarle consejo y ayuda; desarrollar en éste competencias asociadas a la práctica; mantener activo el proceso de aprendizaje; verificar y valorar el trabajo que desempeña; mantenerlo informado y organizar con éste el modo de ampliar y profundizar en la experiencia profesional, etc. (en Martínez y Raposo, 2011)

En contraste, Pérez Gómez (1999 en Cid et al., 2011) argumenta que el tutor ha sido un agente socializador que ha contribuido a la reproducción de ciertas prácticas de las escuelas y de estrategias privilegiadas para legitimar los modelos dominantes de enseñanza, así como las dinámicas de trabajo y jerarquía docente que somete a los aprendices; no obstante, considera que se ha sesgado lo que subjetivamente trae consigo y la manera como en la interrelación e intersubjetividad las actitudes dentro de los contextos se trastocan y evolucionan, o bien se transforman. Acciones que se vuelven muy sugerentes e influyen en los saberes y conocimiento que van reconstruyendo los futuros docentes y tutores dentro de su relación.

Respecto al tutorado, este momento significa la búsqueda de respuestas a interrogantes formuladas durante su formación, pero para ello es importante que aprenda en este trayecto a cuestionarse y a analizar y evaluar de manera constante sus experiencias, para lograr reconstruir un conocimiento profesional (Schön, 1998). En otra palabras, se pone en juego el análisis, la reflexión, la observación, y la contrastación que permita ir elaborando y reelaborando un pensamiento práctico pero al mismo tiempo teóricamente argumentado. Por ello es importante que el tutor genere en el profesor en formación la constante reflexión y comprensión de los problemas de la práctica así como la búsqueda de soluciones a través de la teoría.

No obstante, la amplia discusión en la literatura sobre la formación práctica y los retos que se generan al tratar de unir ambos elementos: teoría y práctica, para investigadores como Shavelson y Stern (1981), Yinger (1986) y Schön (1998), los profesores pocas veces son conscientes de sus acciones y toma de decisiones, ya que parte de sus reacciones están basadas en actos instantáneos poco razonados o bien en rutinas o hábitos aprendidos, “resultado de un proceso interno en el que un conglomerado de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados e inclinaciones conductuales desempeñan todos juntos un papel” (Korthagen y Lagerwerf, 2001, en Korthagen, 2010). De aquí la importancia de un desempeño más reflexionado de ambos agentes en la tutoría.

1.1.2. Sobre el desempeño

Al respecto, Martagón y Sepulveda (2011) destacan que uno de los factores que podrían “enturbiar la realización de las prácticas, provocando distancia entre ésta y la teoría, o que el alumnado se centre en cuestiones que, si bien van a formar parte de este periodo, no son ni el medio ni el fin de la experiencia”, depende más bien de la coordinación entre las dos instituciones implicadas en el proceso de prácticas, por ello es necesario que los tutores conozcan tanto la programación de la asignatura como el trabajo que realizan en la escuela formadora para continuar en la misma línea y no desorientar al alumnado.

Sin embargo, Zabalza (2010) destaca que no debe priorizarse ni estancarse la formación en la práctica en aspectos organizativos de un sistema completo de tutoría y supervisión. Es decir, “la experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada si no va acompañada de una adecuada supervisión que oriente la reflexión, que ayude a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia, que acompañe los aprendizajes” (p. 31).

En nuestro contexto, Mercado (2007 y 2013) también señala que el tutor no realiza una función como tal, particularmente porque no ha sido capacitado para enseñar a hacer ni a analizar las prácticas. Por tanto, no cumple con las amplias expectativas del rol, comportándose más bien como un acompañante de las prácticas. Además -nos dice-, aunque el tutor suele tener un discurso innovador,

sus prácticas no lo son lo cual no deja otra alternativa al estudiante normalista que construir su identidad docente en el conjunto de conocimientos, saberes, creencias y valores que conoce en el contexto, con la finalidad de “ser aceptado y sentirse aceptable para sobrevivir cultural y materialmente hablando”.

Sandoval (2009) coincide cuando señala que los profesores en formación “viven su práctica tensionados entre las exigencias y reglas que el tutor le impone para realizar su trabajo y las demandas que el asesor les hace, en relación a estrategias didácticas, formas de enseñanza y planeación de la clase, que en muchas ocasiones entran en conflicto con los criterios del tutor o con las condiciones de trabajo en el aula” (p. 187). No obstante, también influye el contexto particular de la escuela, el prestigio, las pautas de acción que prevalecen en el trabajo y la organización del centro escolar.

En resumen, las condiciones en las prácticas, el tipo de tutoría recibida y la forma de construcción de las vivencias han venido determinando los mecanismos de acercamiento y desarrollo del conocimiento práctico de los futuros docentes, el desempeño de los agentes y el acalorado debate respecto a la calidad de este proceso, particularmente desprendido de la relación entre el tutor y tutorado.

1.1.3. Sobre la relación tutorial

A nivel internacional, se ha destacado el rol del tutor de las prácticas como un elemento de referencia y apoyo emocional que refuerza la confianza y seguridad del tutorado, así como la reducción de los sentimientos de aislamiento de los tutores. En un estudio longitudinal realizado por Levinson *et al.* (1978), se pone de manifiesto la forma cómo la tutoría se convierte en un proceso de desarrollo importante de madurez, con beneficios para ambos. De hecho, estos autores fueron de los primeros en defender la presencia de un tutor en la formación práctica de futuros docentes pues consideran que hay ciertas ventajas para su desarrollo profesional y personal.

De los estudios de Hammerseley (1996) y Tashakkori y Teddlie (1998), Cid *et al* (2011) elabora la siguiente tabla con categorías de los beneficios que aporta la tutoría:

BENEFICIOS PARA LOS TUTORES	BENEFICIOS PARA LOS TUTORADOS
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo profesional y personal - Aprendizaje sobre la propia práctica: reflexión - Conocimiento de nuevas ideas y perspectivas - Mejora capacidades de comunicación - Satisfacción con su desempeño - Otros 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo para el desarrollo profesional: Ayuda para el aprendizaje, reflexión y socialización - Otros

Tabla 2. Categorías de los beneficios que aporta la tutoría

Otros autores también han manifestado el valor de contar con una persona experimentada que participe de la formación e inserción laboral de un joven aprendiz, proporcionándole guía y apoyo necesarios y animándole a realizar el trabajo de la forma más positiva, para él y aquellos con los que se relaciona (Zabalza y Cid, 1998). Ellos exponen una serie de factores que influyen en el éxito de una tutoría, como:

- Selección de tutores eficaces, con buenas prácticas, y dispuestos a hacer su trabajo público en condiciones de emparejamiento o de iguales.
- Tener en cuenta las necesidades del tutorando y ayudarlos a reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la tutoría

Es así que desde los años 70 del siglo pasado, investigadores como Henderson (1985), Tomlinson (1995), Bullough (2005) (en Cid *et al*, 2011) han estudiado el proceso de tutoría en escuelas y hospitales, dando cuenta de la importante herramienta que ha sido para proveer de personal calificado a estas organizaciones. Para ello, el tutor debe recibir una preparación no sólo respecto a las actividades de tutoría sino también sobre las habilidades interpersonales y reflexivas necesarias. Además, debe considerar que sus tutorados son aprendices adultos y por lo mismo ser sensible al tipo de preocupaciones y metas en la dimensión personal y profesional.

No obstante, la literatura latinoamericana es poco entusiasta al respecto, pues coincide en que la tutoría se ve rebasada por la forma de integración de las experiencias y tipo de formación de los profesores, por tanto al tutor se le suele describir como un agente alejado e incierto para los fines de formación en las prácticas (Devalle de Rendo, 1996).

Estas investigaciones dan cuenta de que los acercamientos a las condiciones reales de trabajo tienen un papel relevante, por ello los profesores en formación acceden gradualmente a los centros escolares, para tener la oportunidad de aprender a vincular los aprendizajes académicos con la cultura y estructura de las instituciones educativas y ocurra un doble proceso: la socialización y la construcción del conocimiento profesional docente (Raposo y Zabalza, 2011).

Con todo, la panorámica desprendida de la literatura y la preocupación sobre los procesos formativos de los maestros ha llevado a considerar en el marco de la formación inicial el mejoramiento de los contextos institucionales, sociales y personales, aunque en nuestro país se observa que muchas de las condiciones institucionales y profesionales aún no están listas para un trabajo conjunto entre el tutor, el asesor de la institución formadora y los estudiantes, por ello la insistencia de los autores en ubicar las constantes tensiones y obstáculos que emergen en esta relación de tutoría, de aquí que se le considere un tema no rebasado.

En este sentido, para poder estudiar la tutoría en las prácticas y la relación que emerge en ellas, se propuso interpretar el dato no desde el análisis de los sujetos aislados, sino más bien adentrándonos en el mundo social constituido de manera histórica e intersubjetiva por éstos. Para ello, nos interesa interpretar tres referentes imbricados en este objeto: *contextual, formativo, práctico y relacional*.

1.2. El referente contextual

El contexto es usualmente expresado por los estructuralistas como el contenedor o espacio donde se piensa se concretan relaciones sociales constituidas, lo que implicaría cierta estabilidad en las mismas; en otras palabras, es lo que podríamos llamar un marco para la actividad o, a decir de McDermoth (1980), “la soper que contiene la sopa” (en Chaiklin y Lave, 2001). En contraste, Sewell (1999) conviene

que la actividad en el mundo social es el propio contexto y en él actúa un conjunto de dimensiones con interacciones complejas e interdependencias basadas en un conjunto de prácticas derivadas de sus manifestaciones culturales.

Con una mirada estructural-funcionalista, la naturaleza de los objetos suele observarse desvinculada de su contexto y origen histórico; con un enfoque interpretativo, éstos son producto de una interacción simbólica⁸ con los humanos. Es decir, son resultado de una manipulación de significados acordes con la situación y el momento de determinado acto. De este modo, difícilmente se podría pensar al contexto como un elemento vacío, el cual es llenado con la acción de los grupos humanos, más bien -como refiere Sewell (1999)- es el resultado de un sistema de símbolos y significados atrapados en lo que conocemos como una cultura, determinada por múltiples manifestaciones sociales que connotan una parte dialéctica entre sistema y práctica.

Por lo tanto, no hay un espacio separado para el contexto ni otro para el individuo, más bien hay un mundo donde se pueden ver ambos interrelacionados: en su profundidad, los esquemas que genera y, en la superficie, los recursos que puede movilizar. Así, la estructura opera en un nivel relativamente inconsciente y de manera más superficial la 'conciencia discursiva'. Por consiguiente, las prácticas implican el sistema y el sistema a las prácticas, que no sólo son instaladas y reproducidas sino también se transforman en la medida en que una puede actuar autónomamente de otra. Sewell así lo describe:

La cultura no es ni una especie particular de práctica ni una práctica que tiene lugar en un particular espacio social. Más bien es la dimensión semiótica de la práctica social humana, en general. Asumo, además, que

⁸ Refiere al proceso interpretativo que realiza una persona sobre todo acto. En él hay dos etapas diferenciadas: primero, el agente se indica las cosas que le significan y hacia las cuales encamina sus actos, realizando un proceso de interacción consigo mismo; segundo, manipula estos significados (selecciona, verifica, elimina, reagrupa, transforma) según la situación y el momento en que se encuentre. Estos significados son un "añadido" físico de la expresión de elementos constitutivos de la psique, tales como sensaciones, sentimientos, ideas, recuerdos, actitudes, entre otros. Por lo tanto, en una interacción simbólica los significados no son mera aplicación de lo establecido o conocido sino que involucra un proceso formativo en donde los significados son revisados y utilizados para la orientación y formación del acto (Blumer, 1982, p. 4).

estas dimensiones de la práctica se modelan y se constriñen mutuamente unas a otras, pero también que cada una de ellas es relativamente autónoma con respecto a las otras (1999, p. 9).

Esta mirada aleja entonces la idea de práctica como la de un obrar naturalizado de acumulación (Bourdieu, 1991), o bien aquel que producen sujetos funcionales para un determinado orden social o político (Foucault, 2001). Una práctica impacta entonces en el orden cultural y social de una persona, pero no necesariamente es moldeadora de la misma pues en el ejercicio de ella los sujetos son capaces de generar otros aprendizajes y destrezas.

Inmerso en la estructura de una acción se hallan diversos elementos culturales que en principio observamos en conductas aprendidas como resultado de las prácticas, creencias, hábitos, mitos, costumbres y normas estructuradas, transferibles de generación en generación en la vida cotidiana. En este sentido, la cultura permite hacer distinciones entre rasgos naturales, de aquí que los antropólogos puedan hacer diferencias no biológicas entre las poblaciones.

No obstante, la cultura no sólo detenta un rasgo de distinción, también se encarga de la producción, circulación y aplicación de significados objetivados de diferentes actividades que se desprenden de la misma (arte, música, teatro, moda, literatura, educación, religión y comunicación). A su vez, forman parte de dimensiones más amplias como la política, económica, social y cultural. En este sentido, la cultura deja su sentido identitario para adquirir uno de agencia y creatividad, que escapa de la determinación de la acción social influida por las estructuras económicas o sociales.

Encontramos entonces en ella un sistema de símbolos encarnados de la naturaleza (instintos, leyes universales, etc.) que pasan a ser cultura cuando de éste se desprenden múltiples manifestaciones y reglas particulares. Es decir, cuando se introduce cierto orden a través de los significados. Como decía Levi-Strauss (1963): "...Donde hay norma hay cultura", y de aquí se desprenden prácticas con relaciones de poder, lucha, contradicción y cambios,

Chaiklin y Lave (2001) opinaban que no debemos pensar en el “contexto de las prácticas” como una condición aislada del mundo ni tampoco socialmente situada para estos agentes, un contexto no puede ser interpretado sin la descontextualización del mismo y posterior recontextualización. El problema de analizar las prácticas en contexto puede ser complejo pues obedecen a una naturaleza flexible y cambiante que nos conecta con una parte de improvisación y de creación del futuro de la práctica humana. En otras palabras, una práctica no sólo podemos visualizarla a través del presente y pasado, sino también en su conexión con lo que podríamos atisbar como futuro.

En el contexto podemos entonces observar la cultura en dos dimensiones o realidades: un comportamiento aprendido con base en una estructura cultural y un campo de creatividad que escapa de la determinación de una acción social. Si esto es así, la cultura puede ser un sistema de símbolos y significados (sistema cultural) y, al mismo tiempo, una esfera de actividad práctica que se dispara a través de la acción intencional, las relaciones de poder, la lucha, la contradicción y el cambio (Sewell, 1999; Bourdieu, 1993).

Por consiguiente, la práctica implica el sistema. Pero también es verdad que el sistema no existe fuera de la sucesión de prácticas que lo instancian, reproducen o – lo que es más interesante todavía – lo transforman. Por lo tanto, el sistema implica la práctica. Sistema y práctica constituyen una dualidad o dialéctica indisolubles: la cuestión teóricamente importante no consiste entonces en preguntarse si la cultura debería conceptualizarse como práctica o como sistema de símbolos y significados, sino cómo conceptualizar la articulación entre sistema y práctica (p. 9).

Debido a esta dualidad de atributos de la cultura, sus rasgos suelen ser contradictorios, cambiantes, cuestionados, debidamente integrados y delimitados, por eso se traslapan varios sistemas culturales, y aún así no dejan de mantener un mapa coherente representado por prácticas ciertamente variadas, pero dentro de una red de relaciones semióticas (re) estructurantes en el significado. Aun así, pone a los símbolos en riesgo, en la medida en que hace posible que el sentido pueda verse transformado por las consecuencias inciertas de la práctica.

Lo anterior nos lleva a pensar en la cultura de las instituciones y los profesores, que aún cuando comparten una red de significados como sistema, hay influencias, traslapes y construcciones lógicas diferenciadas generadas por la agencia de las prácticas. De aquí que nos cuestionemos sobre los significados dominantes y aquellos que interactúan constantemente en oposición, de tal modo que “cuando intentan superar o socavar el uno al otro, se modelan mutuamente entre sí en virtud de su danza dialéctica. La lucha y la resistencia, lejos de demostrar que las culturas carecen de coherencia, paradójicamente pueden tener por efecto simplificar y clarificar el campo cultural” (Sewell, 1999, p. 12).

Este finalmente es una de las intencionalidades de este estudio: “mirar” la acción cultural de la tutoría desde su estructura y agencia; es decir, dar cuenta de la importación de significados de dos mundos (el de la escuela formadora y la escuela de práctica) y su transformación en las prácticas, destacando de la estructura un elemento de distinción y, al mismo tiempo, de cohesión: la formación.

1.3. El referente formativo

Con Sewell conocimos que una cultura está estructurada en un sistema, al tiempo que sus prácticas aportan elementos estructurantes, pues aquí se reúnen las experiencias de los individuos y éstas se vuelven significantes al momento en que el individuo va a su encuentro. En torno a la formación, con Honoré (1980) observamos que en el pasaje de lo cultural a lo formativo se encuentra no sólo en la confrontación sino también en la capacidad de reflexión y diferenciación⁹ que aporta la interexperiencia e intersubjetividad, como constante vaivén de formas individuales de pensar y percibir las cosas que llevan a un individuo al terreno de interpretaciones de los actos contextualizados.

Entendemos entonces que para que una actividad sea realmente formativa -aun cuando se haga en la más absoluta soledad- requiere de una “confrontación de la

⁹ Esta noción, nos dice Honoré (1980) es un proceso por el cual un individuo es capaz de distinguir dos cosas parecidas; es decir, es capaz de establecer una relación de alteridad y da cuenta de un fenómeno evolutivo.

experiencia personal con fragmentos de experiencias de los demás” (Honoré, 1980, p. 26), de aquí que de manera determinante se requiera de un espacio socializado para la actividad formativa en el marco de las instituciones y en contacto con otros actores, pero para tener un encuentro con el saber, en términos formativos quizá “se vuelve más importante el encuentro que el saber mismo” (Ibídem).

Este encuentro permite la activación y evolución de una carga de sentidos y significados que funciona en principio como un elemento reactivo y reproductivo del entorno, condicionante de la experiencia, pero que a la postre nutre el proceso de intersubjetivación activo y reflexivo, y ayuda a la potencial conversión de un mecanismo generador de movilización, deconstrucción o ruptura.

En este sentido, observamos que en las prácticas el conocimiento ya no está fragmentado por secciones o niveles, pues el saber está en la propia obra y lo que se activa es su comprensión a partir de la interexperiencia “que constituye el suelo y centro de gravedad de la formación”. La actividad se vuelve entonces la ventana donde podemos encontrar elementos temporales y espaciales reflejados como productos de la experiencia, acción, pensamiento, sentimiento y valor que da lugar a un aprendizaje en la práctica.

Asimismo, la necesidad de ajuste o adaptación a la misma puede desencadenar reacciones poco racionales, a veces de supervivencia, otras de auto-defensa, pero que en la medida en que adquieren sentido y forma, son potencialmente susceptibles de ser incorporadas o bien desarticuladas del conocimiento existente.

1.4. El referente práctico

La formación en las prácticas, a diferencia de una que usualmente da cuenta de procesos cognitivos de los individuos de manera aislada y descontextualizada ubicada sólo en la mente del individuo, es resultado de la experiencia misma; es decir, de la compleja estructura de la actuación.

En otras palabras, el aprendizaje ya no está separado de otros tipos de actividad sino que son las actividades las que le dan contenido, de aquí que algunas

premisas de un *aprendizaje en la práctica* se cumplan, entre ellas que el conocimiento está siempre presente, se construye y transforma al ser usado en la práctica.

En consecuencia, no puede estar desvinculado de la actividad en y con el mundo, y, por tanto, los contenidos de conocimiento, los aprendices y la trasmisión cultural son productos culturales y sociales, de aquí que lo que se aprende suele ser complejamente problemático.

Igualmente, las actividades situadas obedecen a un problema complejo que implica ver la trama o tejido en conjunto de sus constituyentes diversos pero que están inseparablemente asociados; es decir, un “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico” (Morin, 1997, p. 32).

En una trama compleja, los fenómenos, objetos, sistemas, elementos, partes y procesos se conectan entre sí, aun cuando pareciera no existir una directa, a final de cuentas la lógica del mundo será la de los sujetos. Además, el hacer y conocer son actividades inventivas, abiertas e improvisables con los recursos sociales, materiales y experienciales que se tienen a la mano.

Este efecto conocido como de final abierto tiene consecuencias no sólo de orden cognitivo y ambiental sino también emocional que marca la diferencia o discrepancia entre lo esperado y la experiencia subjetiva que realmente se produce en una situación dada.

Por lo mismo, las interpretaciones serán diferentes, basadas en diferentes posiciones sociales contextuales e inherentes a una relación de poder que caracterizará no sólo al conflicto sino a las dificultades que emerjan en el aprendizaje, donde alguien tratará de imponer su punto de vista.

Finalmente, en una práctica situada no existe el riesgo de trasmisión, transferencia o internalización pues todas ellas implicarían cierta uniformidad del conocimiento y, por lo anteriormente explicitado, sería contradictorio a la naturaleza del

aprendizaje *in situ*. No obstante, sí podríamos hablar de actores comprometidos en una tarea conjunta que genera cierta interdependencia.

Encontramos así en la base de esta relación un intercambio y adquisición de saberes que no siempre están expresados de forma discursiva. El aprendizaje de la enseñanza en las prácticas proviene de la imitación, los sentimientos y las acciones compartidas que traen consigo significados construidos social, histórica y/o dialógicamente¹⁰.

Es decir, en las prácticas encontraremos algunos saberes sedimentados y otros transformados por las vivencias que para Heller (1985) se traduce en el apoderamiento “de los usos sociales propios de los sistemas de expectativas y de las instituciones en que un sujeto actúa, así como del lugar que ocupa en la división del trabajo” (en Mercado Maldonado, 2002, p. 13).

Tales orientaciones son los cimientos de la práctica, misma que permite entender algunas conductas de la acción tutorial reproducidas en las condiciones coyunturales y transitorias que la caracterizan, y donde se incorporan y enfrentan experiencias o condiciones imprevisibles. Es así que se obtiene una comprensión de la realidad docente que vislumbra el futuro profesor y vive día con día el tutor, así como de la estructura y ambiente de estas instituciones educativas.

Esta teoría imbricada en las prácticas de los futuros profesores permite aprehender e interpretar la trama de símbolos y significados representados en sus interacciones con los profesores de experiencia, así como reconstruir el sistema de prácticas de este proceso y los saberes que de aquí se desprenden.

1.5. El trayecto para la construcción del objeto de estudio

Toda investigación cualitativa, principalmente etnográfica, destaca la importancia de mantener distancia del objeto o de los sujetos que se observan, por tanto uno de los problemas centrales a resolver al momento de investigar la relación tutorial

¹⁰ Los saberes dialógicos, para Bajhtin (1989, en Mercado Maldonado, 2002), están en las conversaciones de los sujetos y provienen de las interpretaciones y transmisiones de palabras ajenas, cuyas fuentes pueden ser la voz del hablante, las palabras dichas con anterioridad, las de una decisión, las un periódico, libro, documento, etc.

en las prácticas intensivas fue tratar de mantener ésta para superar la subjetividad al momento de entrar en las aulas.

Era importante el ser consciente de haber ejercido por más de 27 años el rol de formadora y que de este proceder había desarrollado una conducta y percepción naturalizada respecto a las interacciones y trabajo docente realizado por los futuros profesores acompañados de los profesores titulares de los grupo, asignados como tutores.

Además estaba el hecho de que el universo empírico estaba conformado por mis estudiantes y sus tutores, por tanto era su asesora y esto me obligaba a realizar una doble función: prepararlos para las prácticas y al mismo tiempo investigar la relación tutorial durante este proceso. Por ello, al final de cada visita a las escuelas era inevitable que mis alumnos se acercaran para buscar la retroalimentación y en mi caso el tener que comentar su desempeño en aras de ayudarlos a reflexionar y a mejorar su desempeño.

También, al principio fue frustrante no poder ver al tutor y tutorado juntos en acción. Cuando llegaba al aula, notaba que éste prefería salirse; o bien, permanecer ocupado realizando alguna otra tarea. Interpreté este hecho como que el tutor pensaba que con un observador era suficiente, pues al estar presente, éste podía liberarse de la función de supervisión, dejándome en total libertad para llevar a cabo mi tarea. En resumen, que sentía que su presencia ya no era necesaria. Así que en la mayoría de las ocasiones me quedé sola con el profesor en formación en el aula, lamentando no poder lograr mi propósito de observar a ambos en una relación tutorial.

A menudo prejuicié lo que creía no “estaba allí”, pero aprendí a dejar de lado esta idea para comenzar a observar e interpretar lo que se desvelaba con este aparente comportamiento de alejamiento. Decidí entonces que la ausencia o la carencia también eran datos, aunque me preguntaba por qué el tutor prefería irse.

Concluí con la ayuda de otros referentes (triangulación metodológica¹¹) que esta reacción no era más que el resultado de una práctica sedimentada, resultado de la manera como la escuela formadora se había venido vinculado con los tutores desde la implantación de estos dispositivos de formación en la práctica y que, hasta la fecha, no se han creado mecanismos de un mejor acercamiento que aclaren su co-responsabilidad en la formación inicial y actuación en el proceso.

En una ocasión, cuando hice el comentario a un tutor de la importancia de su papel, observé que éste cambió y de manera abierta comenzaba a brindar consejos desde su experiencia, como lo haría entre colegas. Comprendí con esta actitud que era importante explicitar algo que para mí no quedaba claro entonces: su forma de acompañamiento.

A partir de aquí me propuse hacer evidente la trama de significados implícitos en su acciones y conductas. Por ello, en varias ocasiones, para notar una reacción, les hacía el comentario de que junto conmigo ellos también eran “formadores” de futuros profesores, información que más de una vez solía sorprenderlos, porque como llegaron a comentar “no lo habían visto de ese modo”.

De este reconocimiento su actitud fue diferente, algunos de ellos esperaban hasta el final de la clase para escuchar lo que tenía que decir al practicante, incluso para pedirme consejo. En otros casos, me invitaban a pasar a la sala de maestros o a otra aula para hacer los comentarios pertinentes sobre las prácticas, dejando así los pasillos libres, que era el lugar tradicional donde solíamos platicar el estudiante normalista y yo después de la prácticas para recibir la retroalimentación. Pensé entonces que lo que requería el tutor para cambiar su actitud de lejanía ante mis ojos era el reconocimiento que yo misma confería.

Este cambio de actitud me hizo notar que, efectivamente, el tutor requería de ser validado en esta función, a la cual llegó de manera fortuita y sin preparación.

¹¹ Denzin (1970, en Arias, 2000), define la triangulación metodológica en investigación como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno singular. En este caso me refiero al empleo de documentos escritos y orales por los tutorados como diario de campo, documentos recepcionales, charlas informales.

Como señala Mercado (2013), es necesario que en la organización de las prácticas exista una gestión más abarcadora que involucre y comprometa a todos los actores.

Otro momento difícil fue la interpretación de los datos a partir de la elección metodológica. Es decir, en varias ocasiones se cayó en la trampa de querer hacer el análisis de los mismos desde la teoría en lugar de usar la teoría como marco de comprensión. Es decir, hacer uso de la etnografía interpretativa como una especie de lente con una perspectiva cultural, que me permitiera acceder al dato y a su comprensión a partir de las distintas y diferentes aproximaciones de los sujetos en los contextos, llegando así a categorías sociales y conceptuales que son resultado del análisis empírico y que acompañan a la construcción del objeto.

A diferencia de un investigador cualitativo inserto en una tradición sociológica que estudia la realidad en su contexto natural y que intenta sacar sentido de los fenómenos de acuerdo a las interpretaciones y los significados conferidos de las personas implicadas (Taylor y Bogdan, 2000), el etnógrafo se enfrenta a una lógica más compleja de construcción derivada del análisis de los materiales y del proceso de conocer. Por ello, más que la producción de datos descriptivos, en un proceso etnográfico se espera que el investigador vaya de lo inductivo a lo introspectivo, mirando más allá del detalle, construyendo elementos o conceptos nuevos, diferentes o más acordes al objeto.

Al principio de la investigación, las “camisas de fuerza” fueron mi prenda de vestir favorita. En los diferentes momentos de interpretación, análisis y síntesis utilizaba a la teoría y a sus categorías para explicar mi universo. Sin embargo, se me hizo notar que los autores teóricos no habían escrito para describir mi objeto, así que tuve que aprender a desprenderme de ésta y a construir desde lo que encontraba; es decir, no ir al encuentro de la teoría primero para poder describirlo después.

La decisión de qué, cuándo y cómo observar fue también un proceso de aprendizaje. Mi acceso al campo solía ser ingenuo pues pensaba que los sujetos y objetos que quería observar estarían siempre ahí, para simplemente ser observados. Respecto a qué observar, mi interés al principio era dar cuenta del

papel del tutor del estudiante normalista en lo individual pero, como describí, esto no era posible porque en cuanto llegaba a la escuela de práctica, éste salía del salón o bien se ocupaba en alguna otra tarea. Por tanto llegué a prejuiciarlo al señalar que no podía ser el tipo de acompañante que requiere un profesor en formación. Me enfrenté entonces al dilema de que lo observable no podía ayudarme a interpretar al tutor. Por lo mismo, en mis registros de observación y entrevistas, tenía más información de los tutorados y sus clases. Y, aparentemente, muy poco sobre los tutores, salvo las entrevistas que me concedían y donde opinaban sobre su participación en el proceso formativo (ver anexo II).

Percibía también que al momento de usar la grabadora los tutores se sentían intimidados, eran cuidadosos con sus respuestas y terminábamos hablando de otros, menos de sí mismos. Por lo general, no les gustaba mucho. Aprendía más de ellos cuando me acercaba como una colega o amiga. Entonces, solíamos hablar de lo que les molestaba o preocupaba. Por ello, cuando se trataba de observar la clase, me contentaba con observar a mis alumnos y después preguntar con más confianza a los tutorados sobre aquello que me causaba duda o parecía extraordinario respecto a su relación con los tutores.

De este modo, los profesores en formación se volvieron una importante “correa de transmisión”. Aun así sentía que a medida que avanzaba mi estancia en el campo, tenía los mismos elementos para capturar e interpretar la presencia del tutor, muchas veces ausente de las aulas. Fue entonces que pensé en otros momentos y lugares. No todo debería ser las prácticas en las escuelas, también estaban los contextos de las escuelas secundarias, los encuentros casuales con los tutores en otros espacios, las sesiones de asesoría y el taller en la escuela normal con los tutorados, los diarios de campo y sus documentos recepcionales. A través del cruce de todos estos elementos empecé a reconstruir su relación.

Así fue que se conjuntaron en el archivo de campo 12 registros ampliados de las observaciones en el aula, 25 entrevistas a tutores y tutorados y la revisión de 2 diarios de campo y 1 documento recepcional (ver anexo VI). Con este material, se realizaron diferentes recortes analíticos respecto al rol del tutor, la relación

formativa que emerge entre ellos y los saberes que aportan a la formación docente en las prácticas.

No obstante, durante el trayecto, particularmente al principio de éste, hubo obstáculos, momentos en que llegué a suponer que no existía una acción tutorial, por ello en los primeros análisis describía esta ausencia. Más tarde caí en la cuenta de que las prácticas son dinámicas y relativas, que aunque en las observaciones aparentemente se desvelaba una ausencia o desinterés de los tutores por las prácticas y los tutorados, en las entrevistas, diarios de campo y charlas en el taller éstos se dejaban ver como agentes afectivamente cercanos y preocupados, esto se observó cuando surgían sin previo aviso algunas intervenciones con saberes emergentes, como se verá en el capítulo 4.

Pensé entonces que esta incongruencia entre el decir y el hacer se debía a que no habían tomado conciencia de su función y que ni los lineamientos donde se explicita ésta ni la presencia del tutorado eran suficientemente significativos. Sólo hasta el momento en que se les interrogaba sobre su actividad en este rol o cuando se les nombraba como tales; es decir, cuando se les reconocía en este papel, era que ellos adoptaban esta actitud. Agnes Heller (1985), destaca sobre los roles que cuanto más conflictivo o desconocido es un rol -o cuanto más nuevo, tanto menos es posible comportarse según lo que se espera de él. Por lo mismo, hay distintas manera de transitar en él.

En específico, observaba que el rol del tutor estaba dividido entre una figura interna y una pública. La pública apegada a la de un “deber ser” o al de una estructura deseada, que venía dada por una exigencia del currículo, pero internamente sus respuestas iban acorde a las situaciones construidas dadas las condiciones personales, del propio contexto escolar y/o bien del tipo de dinámica generada en la relación tutorial. Esto me llevó a pensar en la posible presencia de una doble significación culturalmente hablando. Una cosa era el papel dentro de la estructura y otra las acciones durante las prácticas que les generaba nuevos sentidos.

Por ello, cuando intenté asesorar frente a ellos (que me vieran dar consejos a los tutorados, destacar ciertos aspectos de la práctica, y al mismo tiempo pedir su participación y consejo), pensé que esto los animaría a actuar igual, pero no siempre resultó o sólo era una reacción temporal. Había algo más profundo. Como dice Bourdieu (1993) no podía imponer una teoría de las prácticas a la relación de las prácticas. Agregaría, ni imponer un modelo de actuación a las prácticas subjetivadas de los sujetos. Con ello deseché la pregunta ¿qué necesitaba un profesor en servicio para actuar como un “tutor” que forma en la prácticas? Me concentré mejor en responder ¿qué hace el tutor y tutorado en la relación tutorial? De esta manera, pude alejarme de la implicación.

Otros elementos que me ayudaron a la construcción del objeto fueron el uso de documentos que mis alumnos producían: diarios de campo, informes de práctica y documentos recepcionales¹². Durante la lectura de estos escritos buscaba ávidamente lo que opinaban del tutor, incluso los animé a que lo integraran en sus comentarios. Con esta instrucción, me di cuenta de que la escuela formadora, el asesor y los tutorados suelen no integrar de manera consciente al tutor en el proceso formativo, aunque a menudo se le menciona como parte de los problemas de aprendizaje del alumnado.

El último de los obstáculos fue la mirada fragmentada de los datos. A menudo me centré más en los detalles aislados y sobre ellos discurrí por largo tiempo. Fue una salida de este aprieto interpretativo el mirar al objeto de manera más integral, es decir, a partir del contexto de las prácticas, desde la cultura escolar de cada ambiente, desde las relaciones de los tutores con otros actores de la escuela de práctica, escuchando los comentarios de los padres, otros profesores, autoridades

¹² Es un documento escrito que da cuenta de la experiencia de la formación inicial a través de la investigación de las propias prácticas docentes realizadas en el último tramo de su formación (7° y 8° semestres) y donde se articulan los contenidos teóricos estudiados en la escuela formadora. Aquí, se construye “una explicación y comprensión más amplia y profunda de la actividad profesional” a través de un proceso de problematización, selección, jerarquización, reflexión y análisis del objeto de estudio. Para ello, se realiza primero una indagación de las condiciones de enseñanza para poder emitir un diagnóstico y luego proponer el diseño y aplicación de alguna acción pedagógica, la cual finalmente se reflexiona y analiza para llegar a ciertas conclusiones que generen conocimiento de la enseñanza. En breve, es la elaboración de un documento escrito que narra la experiencia de formación a través del mejoramiento, transformación e innovación de la propia práctica docente (Lozano y Mercado, 2009).

escolares o de los propios alumnos. Así fueron apareciendo importantes piezas del rompecabezas.

La triangulación fue entonces un elemento de ayuda importante para la comprensión. Me permitió no sólo poner a los sujetos en contexto sino echar mano de otros elementos. Para deshacerme de las primeras construcciones, comencé por centrar la mirada en las tensiones que los tutorados relataban. Las inconformidades e injusticias que decían padecer y esto lo vinculé con las características de los contextos que iba observando, la naturaleza del proceso de tutoría y las actitudes que estos agentes adoptaban. Fue así que hubo una especie de tercera dimensión en la triangulación, como se muestra en la siguiente figura:

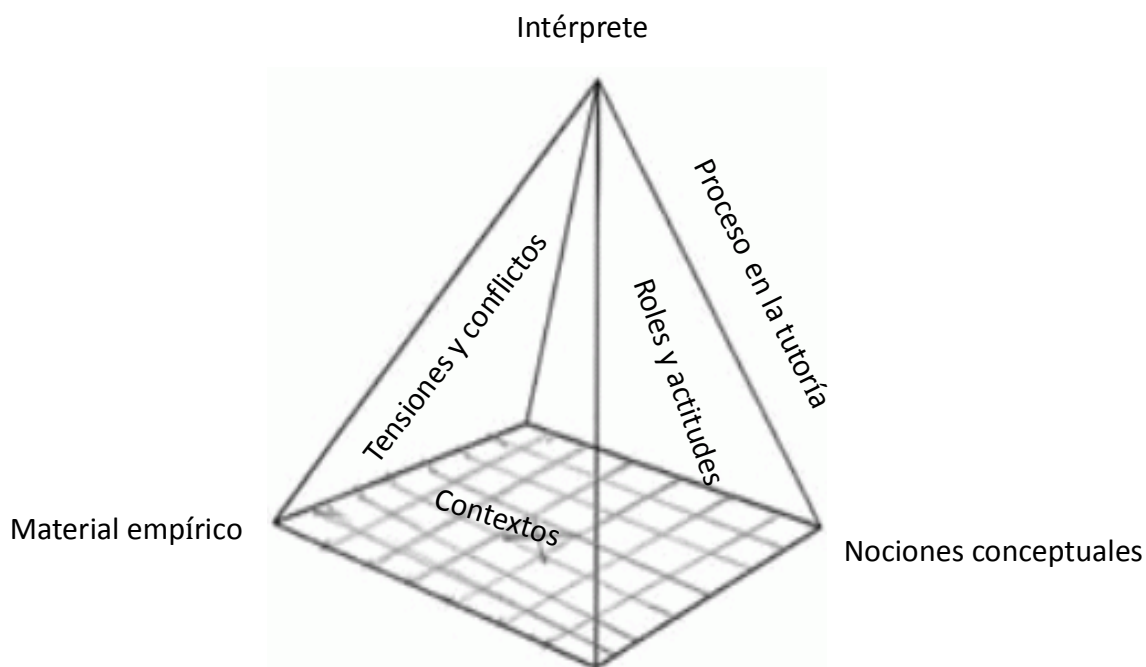


Fig. 1. Triangulación de datos

La comprensión emanó de tres fuentes: el material empírico, los conceptos teóricos y la objetivación del intérprete, que a su vez dentro del triángulo estuvieron en juego cuatro tipos de datos: el que emana de los contextos, de las tensiones y conflictos, de los procesos en la tutoría y de los roles y actitudes de los agentes.

Ante estos elementos, se buscó no sólo responder a la pregunta: ¿qué dice el dato?, sino desde dónde se ubica y a qué tensión, conflicto, o proceso de tutoría pertenece, así como la actitud o rol que adopta. La conexión de estos elementos con las nociones teóricas fueron dando respuestas (ver anexo III). A través de esta reconstrucción metódica se dio solución a las preguntas guía y emergió un proceso de adquisición de conocimiento, teniendo muy en claro que estos elementos desprendidos eran resultado de una constante transformación (Achilli, 2005).

De esta forma de conocer los hechos, los procesos, las estructuras y los agentes, se fueron dando la rigurosidad, sistematización y cuidado que requiere toda investigación y, como se destaca, sin llegar a la generalización, se fueron desentrañando ciertas tramas de significado a través de las actitudes y símbolos que las representaban y adquirirían significado en la acción.

A manera de cierre, respecto al análisis etnográfico, Rockwell (2009) asegura que éste se logra cuando se ha llegado a nuevas relaciones conceptuales no previstas antes del estudio etnográfico; cuando las ideas que se tuvieron al inicio son transformadas (modificadas, enriquecidas, condicionadas, o determinadas) en alguna medida. Llegué así a vislumbrar que el tutor había sido involucrado en un proceso de manera “oficial”, sin una previa construcción de sentido en torno a su acompañamiento ni procesos de afiliación, más bien el sistema cultural de la tutoría se iba construyendo durante las prácticas de manera activa.

Fue un hecho que para algunos la única experiencia de “tutoría en las prácticas” era la que habían experimentado durante su propia formación en las escuelas normales, aunque entonces eran tutorados no tutores. O bien, confundían la tutoría con una idea de guardían¹³ de los practicantes. Este distanciamiento no

¹³ El significado de ser tutor de profesores en formación se construía mediante la participación en el rol, a través de la acción. Es decir, en las prácticas, cuando pensaban en los rasgos y cualidades que debería tener un docente en formación o tomaban participación en la clase estaba dando forma y sentido a su papel y al de los futuros docentes. De este modo, la tutoría cobraba un sentido distinto. De otra forma, pensaban que su labor era tan sólo prestar sus grupos y cuidar que los alumnos de secundaria prestaran atención y respeto a las clases y al futuro maestro, esperando a que llegara el asesor para que fuera éste quien comentara sobre las prácticas.

permitía acceder a otros referentes para recuperar su experiencia y participación, tales como la riqueza de la historia personal, recursos, habilidades y cultura internalizada. En este proceso de indagación faltaba una lente para interpretar las prácticas. Éste llegó al momento de analizar el contexto como un sistema social y dentro de él la interrelación con tres elementos nuevos en esta estructura: el proceso de las prácticas, los tránsitos en los roles de ambos agentes y las tensiones de la docencia.

Encontré entonces que una posible ausencia en la formación de futuros docentes ha sido que en los espacios de observación y acercamiento a la práctica no se ha sabido potencializar la confluencia de la experiencia docente en lo individual y lo social. Es decir, algunos formadores analizan junto con los profesores en formación lo que ellos mismos y los otros hacen de manera descontextualizada y fragmentada, con poca o nula vinculación, desde una racionalidad lineal y abstracta.

A través de este estudio comprendí que la relación en la tutoría no obedece a una ecuación de “mayor conocimiento igual a mejores tutores”, o bien que de la negligencia se llegue a coartar un proceso formativo en esta realidad situada. En sí, todos los elementos que trae consigo un docente son parte de un tejido complejo y vale la pena dilucidarlos, desarticularlos y recuperarlos para conocer lo que un profesor en servicio aporta a la relación tutorial.

Lo cierto es que en las prácticas intensivas del último año de los futuros profesores, hay un conocimiento complejo que se desprende de la misma interrelación e interexperiencia, donde se hallan elementos funcionales, cognitivos, experienciales y motivacionales, dando como resultado saberes internalizados que suelen ser elementos formativos del docente.

Concluyo que la interpretación de los datos ayudó a reconocer y explicar lo que en un principio parecía tener un cierto sentido único, pero a través de la interpretación de la cultura de los profesores, las actitudes de malestar docente reflejado en un desinterés, pasividad o alejamiento en el proceso; las tensiones y preocupaciones de los agentes, los acercamientos a los roles de los agentes a través de los

objetos, los discursos y las acciones (como la expresión de deseo por aprender del otro), fueron el camino de elucidación de este estudio.

1.6. Sobre los contextos y los sujetos de indagación

Cuatro escuelas del Distrito Federal dieron trama a esta investigación: tres de modalidad diurna y una técnica, en el turno matutino. Como se comentó, se observaron a 10 estudiantes y 8 tutorados durante las seis jornadas de trabajo docente a lo largo del año escolar (ver calendario de organización académica en el anexo V)¹⁴. Las instituciones estaban geográficamente alejadas entre sí: dos escuelas en la zona norte y dos al oriente de la ciudad. La elección de estos lugares fue circunstancial pues los estudiantes optaron por estas escuelas de práctica ya sea porque quedaban cerca de sus domicilios particulares, o bien existía una relación previa con el profesor que fungiría como su tutor.

En las prácticas pedagógicas de semestres anteriores, habían visitado distintas escuelas donde observaron y practicaron por un par de semanas, con la finalidad de prepararse para el último tramo que el plan de estudios denomina prácticas intensivas en “condiciones reales de trabajo”. En este periodo se familiarizan con el trabajo de las escuelas y conocen a diferentes profesores de grupo. Es entonces que ubican algunas escuelas que piensan reúnen las mejores condiciones (buena organización y control de disciplina, prestigio entre la comunidad, cercanía, etc.) para realizar las prácticas docentes del último año, por eso suelen regresar a ellas en los dos últimos semestres de la carrera.

En algunos otros casos es el asesor quien asigna las escuelas pero también existen otras razones: la proximidad a la Normal, alguna experiencia previa favorable en ese centro escolar, o ciertos vínculos de amistad con las autoridades y/o profesores. En una palabra, los motivos principales para seleccionar una

¹⁴ También se contaba ya con datos de cuatro tutores de la especialidad de español y cuatro más de inglés que se observaron y entrevistaron en un acercamiento previo. Este ejercicio fue de naturaleza exploratoria, con la finalidad de acercarnos al campo y reorientar algunas de las preguntas de investigación, delimitar y precisar el abordaje metodológico.

escuela parecen ser contar con las condiciones físicas más favorables para el trabajo docente y/o las relaciones interpersonales que faciliten el acceso.

Igualmente, previo a la autorización de la escuela de práctica y emisión de cartas de presentación de los estudiantes y asesores, la Escuela Normal verifica que dicha institución no haya sido seleccionada por otras especialidades, pues en acuerdos administrativos y de gestión interna, se determinó no desgastarlas, por tanto no se permite que más de tres especialidades se ubiquen en la misma escuela de práctica. Asimismo, cuidan que esta secundaria no haya sido elegida en más de dos ocasiones consecutivas, bajo el mismo argumento: el desgaste de la institución. Por ello, se recomienda a asesores y estudiantes “dejar descansar” a las escuelas al menos uno o dos años antes de volver a solicitarlas.

No obstante esta limitación administrativa, la realidad es que algunas instituciones son más requeridas que otras año tras año, siendo éste el caso de algunas secundarias de la zona norte por su contigüidad a la escuela formadora. Por lo mismo, a las autoridades de estas comunidades escolares no les sorprende tener “practicantes” -como ellos les llaman- y han aprendido a involucrarlos en otras actividades además de sus prácticas.

Por lo general, se le pide cubrir ausencias de sus tutores o de maestros de otras asignaturas, apoyar en la realización y organización de ceremonias o eventos, así como atender a padres de familia. Para cumplir con todas estas encomiendas, hay estudiantes que ocasionalmente permanecen más de las 15 horas a la semana¹⁵ que establece normativamente el programa de estudios. Lo anterior, suele ser un punto de tensión en la relación del tutorado con la escuela o su tutor, pero el argumento a favor es que su formación práctica debe abarcar otros espacios y actividades no sólo las del aula, por ello ellos les dicen que es importante aprovechar las oportunidades brindadas al incluirlos en otras actividades escolares y vincularlos con la comunidad.

¹⁵ En el Programa de Estudios “Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres”, se estipula en una tabla la combinación de grupos y horas por especialidad. En el caso de Lengua Extranjera (Inglés o Francés), se señalan 4 grupos con un total de 12 horas, más tres de servicio social a la semana (SEP, 2002, p. 21).

En contraste, debido quizá a la nula experiencia y participación de otras secundarias que se encuentran en la periferia de la ciudad –como fue el caso de las escuelas de la zona oriente-, éstas ven con extrañamiento la llegada de un practicante, suelen brindarles una recepción más deferente y poco los involucran en otras actividades escolares. Por tanto, el tipo de recibimiento y trato, tanto de profesores como alumnos y personal de la escuela, tienen algunos efectos en el ambiente en que se realizan las prácticas.

Observamos que en una zona se vuelve más compleja la participación del tutorado y ello repercute en la relación tutorial, por la exigencia de la permanencia de más horas y un trabajo más comprometido de los practicantes; en la otra, esta relación puede ser más laxa y devenir en una interacción más simple; es decir, sólo dependiente del tutor, sin interacción con otros actores.

En torno a la selección de tutores, la lógica es distinta. La escuela formadora deja que se encarguen de ello los asesores, estudiantes normalistas y escuela secundaria. Es decir, cuando las cartas de presentación de los profesores en formación llegan a los directores de las escuelas en el mes de junio (dos meses previos al arranque de un nuevo ciclo escolar), se presume que no se ha seleccionado todavía al tutor. No es sino hasta agosto -cuando los maestros regresan del receso escolar y se ha programado ya el trabajo: horarios y grados asignados-, que el director hace la propuesta de tutores. Sin embargo, a menudo hay ciertos pre-acuerdos entre profesor y practicante o profesor y asesor, así que éste sabe de su asignación de antemano.

En ocasiones, los estudiantes o asesores platican meses antes con el profesor que eligen para tutor y nuevamente el vínculo de amistad o confianza se pone en juego. Pocas veces el profesor de grupo solicita serlo, más bien es elegido con base en un conocimiento previo de los lugares o de las personas que se involucran en este proceso. Es decir, existe una especie de padrón de profesores no oficial a quienes constantemente se recurre y que aceptan sin reservas, ya sea por su disponibilidad o relación de amistad, pero pocas veces por reconocimiento a su trayectoria o habilidades en la docencia. Fue así que para este ciclo referido,

cinco estudiantes quedaron en dos escuelas del norte y cinco más en dos de la zona oriente.

1.6.1. Características de los contextos de la zona norte

Aunque las dos escuelas no cuentan con una reputación académica, el número de alumnos matriculados es considerable pues los estudiantes que acuden aquí viven en unidades habitacionales de colonias aledañas, o bien porque los empleos de sus padres están en la zona. También, porque están rodeadas de otros centros escolares de nivel preescolar y primaria, lo cual ofrece cierta comodidad para quienes tienen hijos de edades escolares diferentes.

En el caso de las escuelas de la zona norte, algunos alumnos eran incluso hijos de trabajadores y maestros de la Normal, hecho que generaba un vínculo especial entre los practicantes y los alumnos, pues éstos reconocían a los padres. Los tutores de esta zona fueron cuatro. Tres habían egresado de la Escuela Normal de un plan de estudios anterior al actual (PPE 1983) y uno tenía la carrera de Turismo. Todos contaban con una experiencia mayor de diez años frente a grupo y los primeros tres habían sido ya tutores en más de tres ocasiones, por tanto conocían las condiciones y características de la tutoría con estudiantes normalistas. El cuarto se había formado como profesor de inglés en la práctica y hasta ese año escolar se había rehusado a tener tutorados porque pensaba que lo atrasarían en el avance con sus grupos. Le hizo cambiar de parecer el buen dominio de inglés que tenía su tutorada, quien había vivido su niñez y adolescencia en Estados Unidos.

Como muchos profesores de este nivel, uno de ellos tenía doble plaza, por eso era común verle preparar las clases que impartiría en el turno vespertino mientras la tutorada practicaba con sus grupos. Otro de ellos, solía vender dulces a sus alumnos en clase al mismo tiempo que la tutorada daba la clase. Los últimos dos, pertenecían a una escuela de jornada ampliada, por lo que terminaban extenuados a las tres de la tarde. Por las condiciones de trabajo y económicas de estos profesores, los practicantes representaron un fuerte apoyo para su carga docente.

Respecto al contexto escolar, una característica que sobresalió de las escuelas de la zona norte fue el clima de conflicto entre los docentes debido a la presencia de dos grupos políticos: aquellos que estaban a favor de las decisiones tomadas por las autoridades escolares, es decir, “los institucionales” y “los detractores”.

Este conflicto gestado de tiempo atrás ocasionaba que difícilmente se llegara a acuerdos entre sí y, por lo mismo, la nula o poca cordialidad en el trato. La hostilidad involucraba también a los profesores en formación, quienes tenían que permanecer separados durante las estancias de prácticas porque sus tutores eran enemigos y no les gustaba verlos juntos. Estos profesores temían que se filtrara información de lo que sucedía al interior de sus aulas y que sus contrarios la usaran para perjudicarlos. Al estar divididos por intereses de orden político, el ambiente de convivencia y desarrollo de la vida académica se tornaba álgido y muy balcanizado¹⁶.

Además, había constantes quejas por parte de los padres de familia respecto a las actitudes negativas y represalias que tomaban los maestros contra sus hijos. Questionaban principalmente los criterios de evaluación, los cuales daban mayor porcentaje a la disciplina y trabajo en el aula que al conocimiento del estudiante, por tanto las autoridades y los maestros vivían bajo la vigilancia del padre que supervisaba de cerca los avances de sus hijos con base en el trabajo del cuaderno, libros de texto y resultados de los exámenes.

Los profesores, para defenderse de las posibles acusaciones de éste, llevaban una especie de bitácora con detalles de los sucesos cotidianos que sucedían en el aula, así como una descripción de las especificaciones que pedían y fecha de entrega de tareas u organización del cuaderno. Cuando un padre de familia se acercaba a buscar alguna explicación acerca de los bajos resultados numéricos y de rendimiento de sus hijos, los maestros mostraban de manera cuantitativa el

¹⁶ Hargreaves (1996) describe a los ambientes balcanizados como contextos donde las lealtades o identidades están ligadas a grupos concretos y la totalidad de los actores es menor que la suma de sus partes. Particularmente, los grupos balcanizados tienen un carácter político, es decir, hay intereses personales de por medio pues los ascensos, el otorgamiento de recursos o el favoritismo se obtiene si se es parte de cierto grupo, desafortunadamente, para ser parte de este grupo se tendrá que renunciar a otro y, por lo tanto, permanecer más aislados.

número de lecciones, actividades, tareas y firmas que debía tener para ser evaluado favorablemente en el periodo de evaluación. En la asignatura de inglés, tanto el tutor como el tutorado llevaban un cuaderno “clon” con las actividades de enseñanza que los alumnos realizaban; es decir, un cuaderno igual al del alumno, donde se mostraba lo que éste debería ir realizando a lo largo del periodo, con respuestas, valorando así no sólo la producción por bimestre sino también los eventos extraordinarios del aula.

Los alumnos de secundaria, por su parte, también reunían evidencias del autoritarismo del que a veces eran objeto, videograbando a ciertos profesores con sus celulares para mostrar a sus padres el trato que recibían. En resumen, el ambiente era tenso, de una constante crítica destructiva y contienda entre los diferentes actores de esta escuela.

La segunda escuela, de tiempo ampliado, requería que los profesores de inglés, español y matemáticas se quedaran hasta las 3:30 de la tarde para atender a los grupos. Éste era el caso de los dos tutores de este estudio, aunque en total había cuatro profesores de inglés, sin embargo los otros dos contaban con muy pocas horas, así que el grueso de la población era atendido por estos profesores junto con sus tutorados.

La directora y subdirector eran de recién ingreso, hecho que había traído aires “nuevos” a la escuela. Además, la directora privilegiaba la convivencia y trato humanista, por lo que organizaba a menudo actividades que pretendían levantar la autoestima y autoconocimiento de los profesores. También permitía que se tuvieran diferentes espacios de socialización y se preocupaba por su alimentación, así que autorizaba a una madre de familia para que vendiera comida casera durante el receso. Esto promovía que la mayoría de los profesores se reunieran en la sala de maestros para desayunar y convivir. En las juntas de trabajo académico, el ambiente era de mejor trato y cordialidad. Como destacaba uno de los tutores: “las autoridades han hecho que los maestros se sientan a gusto en la escuela”.

Los profesores contaban con apoyo en la realización de actividades y se les reconocía públicamente si implementaban alguna estrategia para trabajar de

manera más diversificada. Esto se observó en la forma de trabajar de varios tutores de la escuela en conjunto con sus tutorados (no sólo los de inglés sino también los de historia y psicología educativa). Durante el ciclo escolar, por ejemplo, se hicieron propuestas para destacar la actividad académica, así que las autoridades estaban abiertas para incorporar cualquier propuesta de intervención proveniente de los futuros profesores. En ese ciclo escolar, por ejemplo, se realizaron algunos recitales de canciones en inglés, organizaron ceremonias cívicas a cargo del tutor junto con los practicantes, y los de la especialidad de psicología educativa dirigieron un taller para padres.

En esta escuela también había practicantes de matemáticas y formación cívica y ética, aunque hubo incidentes de falta de compromiso de algunos de ellos, particularmente de estas dos especialidades; por lo mismo, a estos alumnos se les suspendieron sus prácticas a mediados del ciclo escolar. Las autoridades de la escuela comentaron al respecto que aun así no se desanimaban para continuar apoyando a los estudiantes normalistas pues eran más los comprometidos y esmerados.

De entre las similitudes y contrastes, se observó que en ambas escuelas los alumnos trabajaban bajo la modalidad de aula asignatura¹⁷, aunque este hecho era motivo de más desacuerdos en una de las escuelas pues las profesoras de inglés no respetaban los horarios de uso. Otra coincidencia fue que los tutorados de ambas escuelas se quejaron de la “explotación” de las escuelas, pues sin importar si el trato de los tutores era amable o autoritario, pensaban que realizaban casi todas las actividades que correspondían al tutor, salvo cobrar (argumentaban sarcásticamente). Algunos otros tutores o profesores de la misma escuela lo veían mal y lo comentaban:

He tenido experiencia con otros maestros colegas, no específicamente aquí, pero sí he tenido la experiencia de que aceptan un practicante y

¹⁷ Los grupos cambian de salón en lugar de los maestros para tomar las clases de las diferentes asignaturas.

pobres practicantes los traen como si fueran sus esclavos y eso no está bien (ETHC -11-05-12).

Esta forma de entender la tutoría en las escuelas de la zona norte se debía precisamente a que habían encontrado en la presencia de los futuros profesores un apoyo práctico a problemas cotidianos de la escuela: la sustitución de maestros ausentes, el estímulo y apoyo para la realización de proyectos curriculares y extracurriculares, así como el reducir el número de tareas y responsabilidades de profesores sobrecargados y/o con malestar docente.

Para los directores de estas instituciones, la posibilidad de insertar a un practicante con un profesor conflictivo, faltista o a cargo de comisiones podía ser de gran ayuda, pues desde su óptica ayudaban en la impartición de las clases, a refrescar los conocimientos y motivación del tutor, o bien a aligerar la tensión existente en la relación del profesor con sus alumnos de secundaria. Aunque en ocasiones esto no sucedía, porque los malestares que padecía el tutor tales como la frustración o enojo los transfería a un nuevo blanco: el tutorado, quien era objeto de constante crítica y limitaciones.

Sin embargo, también estaba la otra cara de la moneda. Tutores de esta zona que se aseguraban de reiterar a sus tutoradas lo importante de su participación, en particular que se “creyeran” el rol de profesoras y dejaran de comportarse como practicantes. Argumentaban que por eso les pedían que realizaran casi todas las actividades correspondientes a un docente.

La reacción de los practicantes ante estas demandas, ya sea impuestas o consensuadas, en el marco de los conflictos y condiciones socio-culturales de las escuelas fue disímil: mientras algunos se sentían oprimidos en el ambiente tenso de una escuela y cada vez más enojados; otros –a pesar de vivir la “explotación”- tomaban con más naturalidad las tareas docentes asignadas por sus tutores y coincidían en que les brindaba mayor experiencia.

1.6.2. Características de los contextos de la zona oriente

Al oriente de la ciudad, las escuelas de práctica fueron una diurna y la otra técnica. Tres estudiantes estaban asignados en la primera y dos en la última. El contexto de la segunda era peligroso debido a los altos índices de criminalidad de la zona. De hecho una de estas estudiantes, camino a sus prácticas, fue asaltada. Esto fue en el mes de mayo. El acceso a pie desde la avenida principal se prestaba para ello, pues había que recorrer dos cuadras largas de poca circulación de autos y personas. Además, estaban flanqueadas por predios que correspondían a un deportivo, un internado y una fábrica. En este último sitio, había camiones estacionados en ambos lados de las aceras, por lo que obstruían la visibilidad de los peatones.

Dentro de la escuela, aunque se controla y vigila a los estudiantes para que no se presenten casos de robo, a la otra practicante de inglés también le robaron, pero esta vez en una de las aulas. Cuando la practicante comentó esto a su tutora, ésta supo de inmediato quién había sido y pidió al alumno de secundaria que lo regresara antes de que las autoridades de la escuela se enteraran y el problema se hiciera más grande. El alumno y su “banda”, como ella lo refería, accedieron a devolvérselo.

Como se lee, el contexto de esta escuela era desfavorecido por la poca seguridad en el entorno, sin embargo la dirección de la escuela hacía lo posible para mantener a salvo a la comunidad escolar dentro de sus paredes. Por ser una escuela técnica, cuenta con coordinadores tanto del área académica como tecnológica. Suelen tener una organización del trabajo dentro del plantel más sistematizada, por lo mismo, constantemente llevan a cabo proyectos encaminados a promover ambientes académicos más dinámicos y exigen una participación más activa por parte de los profesores.

Durante el trabajo de campo del estudio, este plantel piloteaba el ciclo 4 del programa de inglés 2011, acorde al Plan Nacional de Inglés de Educación Básica (PNIEB). Esto fue un año antes de que se aplicara oficialmente en todas las escuelas de nivel secundaria. Por obedecer a un protocolo de prueba, sólo se

aplicó en los grupos de primer grado, así que una de las tutoradas tuvo que implementar estrategias acordes a las características del mismo. Al respecto, la tutora se sintió afortunada por contar con el apoyo de alguien que traía conocimientos para la enseñanza del inglés “más frescos”, a pesar de que ella misma tenía tan sólo siete años de haber egresado. Sin embargo, como refería, se le formó en la Normal acordé un plan de estudios que iba de salida y la capacitación que recibían respecto al nuevo programa por parte de un colega entrenado por la SEP no era suficiente. Refería que los maestros de la zona se reunían con él una vez al mes y en estas reuniones discutían las características del programa, pero que habían llegado a la conclusión de que era totalmente ilusorio, pues los alumnos de entonces no contaban con el conocimiento previo esperado por lo mismo los contenidos tal cual no podían aplicarse.

En esta institución, como se señaló, la colegialidad era más reglamentaria que sentida, estaba orientada a la implementación de proyectos en colectivo así que si existía tensión o animadversión entre los profesores, no se observaba al momento de trabajar colaborativamente. Era así que la colegialidad, aunque artificial, estaba impulsada desde el orden de lo administrativo.

Respecto a la relación entre profesores y alumnos, ésta tampoco era cercana, pues una recomendación especial de las autoridades y de la tutora hacia las tutoradas fue la de no tener un contacto muy familiar con los adolescentes. Sin embargo, el ejemplo de la tutora era contrario. Sobreprotegía a sus alumnos y en ocasiones parecía mantener una especie de complicidad. El resto de los profesores veía mal este acercamiento y la criticaban, incluso la acusaban con la coordinadora cuando veían que los alumnos se salían del aula cargando los materiales de la maestra y su bolso de mano. También era causa de envidia por tener a dos tutoradas “ayudándole” con sus grupos.

La tutora de extracción normalista estaba familiarizada con las actividades que realiza el tutor, pues ella misma había contado con uno en su último año de formación. Comentaba que, en su caso, el tutor había sido indiferente, por tanto promovía una relación de más protección y su trato era similar al que manifestaba hacia sus alumnos de secundaria. No obstante, a cambio de esta relación tutorial

decía haber aprendido teoría “nuevamente”, particularmente porque sus tutoradas le ayudaron a preparar clases bajo el nuevo modelo de enseñanza. Por ello, la tutora quedó muy complacida.

La otra secundaria estaba ubicada en una colonia cercana, en una calle muy angosta, parecida a una cerrada, sin embargo la zona era más segura. Había pequeñas tiendas abiertas desde muy temprano, entre ellas una papelería que a la hora de la entrada y salida estaba repleta de estudiantes comprando materiales.

Dentro de la escuela, el ambiente de trabajo era también cordial, pero no dejaba de haber rumores de problemas entre los profesores. Como decía una profesora de grupo de esta escuela, al referirse a la relación entre sus colegas: “nunca escuchan ni se ponen de acuerdo”. Esta división de los profesores en pequeños grupos era poco perceptible pues la directora tenía un buen trato con todos sus maestros. Una peculiaridad en el uso del lenguaje de esta autoridad era el constante empleo del posesivo. Siempre se refería a los demás como “mi” maestra, “mi” escuela o “mis” estudiantes y, aunque conocía las debilidades de “sus” profesores, los apoyaba. Una tutorada describe a la directora de esta institución de la siguiente manera:

Tiene una personalidad muy blanda pero a la vez cuando tiene que ser estricta lo es. Siempre habla con palabras de cariño, tales como: “¿cómo estás mi niña?, ¿qué se te ofrece, bebé?, ¿qué necesitas, mi amor? Estás palabras nunca faltan en su saludo o en cualquier momento que se le interrogue, sea quien sea, alumnos, maestros o personal de intendencia (DR-07-07-12).

No obstante la cordialidad en el trato, continuaban los conflictos y emociones negativas entre los profesores. Particularmente, entre las tres profesoras de inglés, dos de ellas muy criticadas por la comunidad: una por haber aceptado impartir una asignatura que no dominaba pues en realidad era docente de francés; la otra, por su ausentismo y bajos resultados en el aprovechamiento de sus alumnos. Por tanto, el hecho de que sólo una maestra fuera más eficiente que las otras fracturaba la relación entre ellas. Como en la zona norte, se observó la

misma acción en las tutoras, que intentaban separar a sus tutorados para que no hablaran de ellas entre sí.

En resumen, en este grupo el individualismo estaba exacerbado; también había aislamiento lo que asemejaba a pequeños estados de sitio donde los tutorados se convertían en una especie de rehenes. Durante las horas de receso, permanecían en distintos lugares que no fuera la sala de maestros para que no se encontraran y cuando los veían conversando con otros profesores se acercaban o lo llamaban discretamente para interrumpir una posible conversación con ellos.

Si el tutorado les brindaba lealtad, lo recompensaban recibiendo apoyo incondicional; de otro modo, la relación se volvía tensa y en un caso extremo se negaban a continuar siendo sus tutoras. Esto sucedió con la maestra de francés que prefirió renunciar a la tutoría. Para apoyarla, una de las dos tutoras que quedaban y que tenía el número de horas y grupos suficientes permitió que esta practicante se quedara con ella hasta el término de sus prácticas.

La tercer tutora también se negó a continuar apoyando a su tutorado, pero la razón fue distinta. El estudiante no mostraba compromiso y su trabajo no era tan dedicado como el de sus compañeras. Solía llegar tarde y faltaba sin aviso. La tutora consideró que la presencia del profesor en formación le ocasionaba problemas, así que a mediados del mes de marzo, después de exponer su decisión ante las autoridades y la asesora, se dio por terminada esta relación. En realidad, este desenlace era predecible porque desde el mes de diciembre había expresado la misma queja y aunque se pidió al tutorado cambiar, existían algunas condiciones personales y tensiones con esta tutora que no se resolvieron, así que éste no tuvo más opción que pedir su baja temporal en la escuela normal.

Como observamos, los contextos de estas cuatro instituciones así como las formas de relacionarse de los tutorados con los tutores, y con los otros actores de las escuelas (profesores, autoridades, alumnos y padres de familia) estuvieron condicionadas por algunos prejuicios, hábitos, rutinas y formas de acción estructurados y, al mismo tiempo, estructurantes de significados y prácticas de estas escuelas en torno a la labor docente.

Es decir, estos futuros profesores se insertaron en un “mundo” que de cierta forma estaba ya determinado por la cultura escolar y del profesorado pero, al mismo tiempo, se iba trastocando según el tipo de participación y acoplamiento de los tutores y tutorados. Aun cuando se intentara “normalizar” la presencia de los tutorados, ellos influían en la vida cotidiana y forma de pensamiento de los tutores y, ya sea para bien o para mal, alteraban sus ritmos y formas de trabajo, creando posibilidades de mejora o de caos, pero al final de cuentas movían el orden de las acciones, expectativas e intereses de las escuelas de práctica.

1.6.3. Los tutores

El perfil del profesor de inglés que encontramos en la escuela secundaria suele tener una formación inicial normalista, universitaria o técnica, aunque no siempre de la especialidad en la enseñanza del inglés. En el caso de los ocho tutores que conformaron la muestra, cinco habían egresado de la Normal Superior de la especialidad de inglés, uno tenía la carrera en Turismo, egresado de una universidad particular, y dos contaban con carreras técnicas: en la enseñanza del inglés y del francés. Los profesores de mayor edad y experiencia frente a grupo eran precisamente quienes habían cursado las carreras técnicas, tenían entre 19 y 24 años de servicio; sin embargo, como tutores de profesores en formación era su primera experiencia.

Por otro lado, los de perfil normalistas tenían entre 5 y 15 años de haber egresado, habían sido tutores en otras ocasiones, salvo dos profesoras que se formaron con el mismo plan de estudios que los tutorados y no tenían más de 6 años de experiencia, por lo mismo habían vivido en carne propia la tutoría durante las prácticas intensivas .

Seis eran mujeres con hijos. Los varones, solteros, y trabajaban en la misma escuela secundaria de jornada ampliada. Quienes mostraban más intensificación en la labor docente eran las mujeres, particularmente por su condición de amas de casa, por ello era común su apresuramiento a la hora de la salida para recoger a sus hijos o llegar a casa. Una trabajaba ambos turnos en la misma escuela, impartiendo en la mañana la asignatura de Inglés y en la tarde el taller de Corte y Confección, oficio que había desarrollado informalmente en su juventud.

Otra tutora era profesora en las mañanas y cantante profesional por las tardes y fines de semana. Por su experiencia en este campo, en la escuela secundaria técnica donde laboraba tenía a su cargo el coro de la escuela, actividad que implicaba una comisión más para la maestra. Sus alumnos la apreciaban y por ello sabían trabajar autónomamente cuando llegaba a ausentarse de las aulas. En este sentido, las tutoradas no tuvieron problema para el control de disciplina.

Dos tutoras, las de mayor edad y experiencia, eran rivales en la misma escuela. La razón era el dominio de la asignatura pues una de ellas se sabía en desventaja por ser su formación en la enseñanza del Francés. Diez años atrás esta escuela impartía ambos idiomas, pero ahora sólo se mantiene una, por ello las circunstancias la habían orillado a enseñar una asignatura de poco dominio.

Enterada de este caso, la directora le asignaba cada año los grupos de primer grado para minimizar los riesgos de esta falta de preparación, pero aun así la tensión entre las profesoras se generaba porque los alumnos cuando pasaban al siguiente grado sabían poco inglés. Este hecho molestaba a la otra profesora quien, además de ser estricta con sus alumnos, basaba su evaluación en el conocimiento gramatical de la lengua.

En esta misma escuela, de recién ingreso, se encontraba otra profesora de inglés, de extracto normalista que a decir de sus colegas tenía problemas con el control de los grupos, por lo mismo la opinión que les merecía a sus colegas era el de una docente inexperta y desorganizada. Esta forma de desacreditarse entre sí generaba un ambiente muy contenido entre ellas.

La sexta tutora era una profesora que debido a problemas económicos vendía dulces a sus alumnos durante las clases. Esta práctica era conocida por las autoridades y aunque se le había reprendido en varias ocasiones por esta doble actividad en el aula, la profesora hacía caso omiso. Este hecho generaba también molestia entre otros profesores y algunos padres de familia, por ello no gozaba de mucha popularidad entre alumnos y colegas.

Los profesores varones eran personalidades opuestas, pues mientras uno era joven y de extracto normalista, el otro había estudiado una carrera técnica y

llegado a la docencia por accidente. Antes de ser profesor, este último había trabajado en el aeropuerto de la Ciudad de México, y antes de llegar a secundarias diurnas, había trabajado en escuelas para trabajadores. Los dos eran profesores queridos por sus alumnos, trabajaban con enfoques humanísticos y ponían en el centro de sus actividades de enseñanza las necesidades de sus estudiantes. Particularmente, el profesor joven hizo una segunda carrera como tanatólogo, lo cual le brindaba mayor sensibilidad hacia las problemáticas afectivas de los adolescentes.

Frente a este caleidoscopio de características personales y profesionales, la relación tutorial que se generaba era muy diferente para cada tutorado. Inevitablemente, los ambientes de trabajo y rasgos psicológicos, sociales y académicos jugaron un papel importante que tendría implicaciones en la construcción de experiencias, conocimiento y saberes de la enseñanza.

1.6.4. Los tutorados

Los profesores en formación eran ocho mujeres y dos hombres. Todos ellos jóvenes entre los 21 y 23 años de edad. Poco expertos en la labor docente pues la única vivencia previa frente a grupo habían sido sus prácticas docentes durante los semestres anteriores. Fue hasta este último año que una de las tutoradas encontró trabajo como maestra de inglés en una primaria vespertina y dos daban regularización a niños de primaria y secundaria en sus casas.

Tres de ellos provenían de familia de docentes y eligieron esta carrera por influencia de sus padres; dos más eligieron la Normal y la enseñanza del inglés como primera opción; el resto terminó aquí por casualidad, aunque aseguraban que con el tiempo habían llegado a querer su carrera. Todos vivían en la periferia de la ciudad o en el Estado de México, zona norte y oriente, por lo mismo las escuelas de práctica se concentraron en estos dos extremos.

Todos, excepto una tutorada, estudiaban inglés los sábados en centros de lengua del IPN o FES-Acatlán e Iztacala. Quien no lo hacía era porque había vivido en Estados Unidos, por lo mismo, se consideraba bilingüe. Esta última y otro estudiante eran también músicos. Tocaban la guitarra y el saxofón,

respectivamente. La primera era también miembro de un grupo de rock y solía llevar a las prácticas su guitarra para ayudar a sus alumnos a aprender inglés mediante la improvisación de algunos “jingles”¹⁸, con los cuales los alumnos pudieran mejorar la pronunciación y recitar algunos verbos o partes de vocabulario específico.

Las prácticas intensivas representaron un reto para los diez tutorados en tres sentidos: administrativo, académico y emocional. En la parte administrativa, este último año exigió del desarrollo de una competencia autogestiva y colaborativa pues son diversos y constantes los trámites que los estudiantes de 7º y 8º semestres tienen que realizar en las escuelas: desde la solicitud y entrega de las cartas de aceptación y servicio social hasta la gestión de pagos por beca de manutención y procesos de titulación. Esto los convierte poco a poco en expertos en el llenado de formatos y aprenden a poner atención a las indicaciones tanto orales como escritas que reciben. De lo contrario, pagan el precio de su descuido y su trámite se vuelve más difícil. Por esta razón, los alumnos en esta etapa suelen ser más comunicativos que en el pasado. Abren grupos en *Facebook* o se reenvían comunicados para estar al tanto de los diferentes trámites a realizar en la escuela; quien padece esto último, es quien por alguna razón no se vincula con sus compañeros y, por lo mismo, se atrasa en los procesos o comete errores continuamente.

Era interesante observar como cada vez los tutorados se volvían más precavidos y, por ejemplo, de cada formato, antes de requisitarlo, sacaban varias copias. De este modo si se equivocaban en el llenado contaban con más formatos iguales. Al respecto, uno de estos alumnos fue quien padeció más pues era muy dependiente de sus compañeros y cuando éstos se cansaron de apoyarlo tuvo problemas en la realización de trámites y padecía de los constantes rechazos de su documentación y de atrasos en la entrega.

¹⁸ Suelen ser mensajes publicitarios en forma de canción con música pegadiza que hace que la actividad se vuelva lúdico y a la vez didáctica.

En la parte académica, los alumnos también maduran pues aprenden con la elaboración del documento recepcional a investigar documentalmente, a ser cuidadosos con su aparato crítico, a leer comprensiva y críticamente, así como a redactar formalmente. Este proceso genera nerviosismo y ansiedad, por lo mismo experimentan la necesidad de comunicarse y ayudarse mutuamente en las diferentes etapas.

Los tutorados desarrollaron pequeños grupos de estudio, se reunían fuera de la Normal para apoyarse en la elaboración de planes de clase, materiales de enseñanza o avanzar en la redacción de sus capítulos. Uno no quiso trabajar a este ritmo ni de esta manera, por ello quedó segregado y le costó más trabajo avanzar solo. De hecho, por una serie de eventos desafortunados en cuanto a su relación con sus compañeros y tutora, no terminó el año escolar. De esta experiencia, aprendió a buscar la comunicación e integrarse con los otros al siguiente año.

Sobre sus emociones, la formación práctica del último año es una prueba de fuego. Los alumnos aprenden a convivir con individuos de diferentes edades y rangos. Saben que ya no pueden ser informales ante las autoridades de una escuela, profesores o padres de familia. Además, que deben mantener cierta distancia emocional con los adolescentes que tratan. No obstante, su juventud los hace víctimas de bromas pesadas de los alumnos adolescentes, quienes los ponen a prueba constantemente.

A menudo caen en la trampa de querer establecer amistad, pero sufren cierta desilusión cuando ven que los estudiantes suelen actuar a conveniencia y que es el profesor de grupo quien a final de cuentas tiene la última palabra, por lo mismo se dan cuenta que es mejor establecer alianzas con sus tutores que con los alumnos.

También padecen cambios de humor de sus tutores, quienes un día parecen estar contentos con ellos y al siguiente resienten su frialdad, indiferencia o celo. El profesor en formación aprende de esta experiencia a mantenerse en una posición

periférica o subordinada, y a someterse a la última palabra del profesor, aun cuando el el discurso le asegure que tiene todo su apoyo.

Por este último aspecto, los profesores en formación tuvieron algunos roces con sus tutores. Estos últimos pensaban que “carecían de confianza” o bien “eran muy confianzudos”, por lo mismo había que guiarlos en la adquisición ya fuera de seguridad o responsabilidad. Otro de los contrastes radicaba en el uso del idioma. Algunos sabían más inglés que sus tutores o viceversa. En contraste, la balanza se inclinó a favor de los tutorados cuando implementaron propuestas innovadoras a las aulas y quedaron complacidos con su intervención, aunque al mismo tiempo argumentaban que no todas las actividades eran adecuadas para los contextos de secundaria.

En realidad, sus comentarios eran resultado de cierta inseguridad en no poder continuar trabajando al mismo ritmo ni con el mismo tipo de materiales cuando se retirara el tutorado, por ello preferían que las rutinas de enseñanza fueran similares a las que realizaban habitualmente en sus clases. De este modo, los alumnos no se quedarían “acostumbrados” a una mayor preparación y exigencia. Paradójicamente, no dejaban de admirar el trabajo relativamente innovador de los futuros profesores y se quejaban si el tutorado se presentaba con actividades o materiales poco atractivos.

Como leímos en este apartado, el contexto de las escuelas y las características personales de los participantes generan cierto impacto en la relación tutorial. El grado de experiencia y de compromiso era relativamente contradictorio. Sin generalizar, la presencia frecuente de profesores en formación en las instituciones provocó una mayor exigencia respecto a su participación con la comunidad y proyectos escolares.

También se observó que al final la institución aprende a abrir espacios para involucrarlos. Ante esto, algunos tutorados suelen sentirse molestos y “explotados”, particularmente si su tutor no responde de manera comprometida. Igualmente, las instituciones que participan por primera vez son menos demandantes y los tutores se mantienen más atentos y flexibles respecto a la

participación. Sin embargo, en este caso, son los estudiantes normalistas los que en ocasiones se comprometen menos.

A la luz de estas condiciones y características personales y profesionales de los agentes, se observa que los momentos de las prácticas estuvieron conformados por percepciones subjetivas determinadas por las condiciones materiales, sociales, culturales e históricas de los contextos, cruzadas a su vez por procesos de interrelación e intersubjetivación desprendidas de dinámicas de construcción de comunicación, relaciones, sentidos y contenidos de enseñanza, algunas veces generando sentido común y otras con significado contradictorios o antagónicos.

Estas dinámicas las observamos en algunas circunstancias, momentos de conflicto o de discontinuidad resueltas a través de diversas formas de comunicación, de donde se desprenden formas de pensamiento y comprensión que van transformando o rectificando los contenidos o estilos de la relación tutorial que se explican más adelante.

De este andamiaje se desprenden los siguientes capítulos analíticos que responden a una lectura comprensiva de los espacios, las relaciones y los saberes que comparten los profesores y futuros profesores que se conforman como agentes en la tutoría. Para ello, debimos ubicarlos en su mundo social construido histórica e intersubjetivamente, hecho que resulta problemático pues obedecen a una naturaleza flexible y cambiante que los conecta no sólo con el pasado sino también con una parte de improvisación y de creación del futuro de la práctica humana (Chaiklin y Lave (2001)).

CAPÍTULO 2. AL ENCUENTRO CON LA TRAMA

Maestros- técnicos, maestros-maestros y maestros-profesionistas conviviendo en una misma escuela, enfrentando problemas similares al lado de su particularidad, aislados en grupos, ya sea por factores organizacionales o identidad, constituyen el abanico múltiple de aquello que en secundaria se unifica aparentemente con la denominación de maestro (Sandoval, 2000, p.176).

La escuela secundaria es un pequeño mundo donde todo cabe y las particularidades quedan circunscritas a las generalidades. Quizá por ello, difícilmente, se pone atención a los pequeños detalles o singularidades de su estructura. Los determinismos, la rutina, las creencias y los malestares de los profesores son parte del cotidiano donde los docentes de este nivel se han quedado enganchados. La analogía más cercana para describir este mundo interna y subjetivamente, bajo las condiciones de aislamiento y tensión que la caracterizan, es la de una “olla de presión”, donde diversas capas o dimensiones de su estructura y elementos se encuentran ejerciendo una constante fuerza opresiva sobre sus actores, con pocos intersticios de escape.

En este capítulo veremos cómo la coyuntura de las prácticas docentes de profesores en formación se convierte en una de estas fracturas por donde se liberan parte de las tensiones que vive el profesorado de secundaria. De inicio, sería impensable imaginar una escuela sin sus actores, inmersos en ciertas prácticas conectadas de principio a un sistema de relaciones individuales y colectivas que dan juego a su estructura política, social, económica y cultural. No obstante, cuando al interior de esta escuela los profesores en formación observan y padecen ciertas tensiones o escuchan sobre algunos conflictos que se suscitan en la escuela secundaria, éstos suelen preguntarse el porqué no se hace algo para cambiarlas, qué las mantiene vigentes, o porqué el tiempo es un elemento de poca precisión en este cotidiano.

Como agentes aún externos de esta estructura, tienden a ser permanentes observadores de las relaciones, organización, discursos y acciones de este espacio. Toman nota de los eventos que les parecen de particular interés y estudio, y construyen en lo inmediato, subjetiva e intersubjetivamente, interpretaciones del entramado del cual esperan formar parte pronto.

Son diversos los aspectos que les impactan y al principio les es difícil comprenderlos o darles trama en el contexto, aunque con el tiempo aprenden que cada elemento, por simple que sea, es parte compleja de las distintas dimensiones que conforman a esta cultura y que da cuerpo a la vida institucional y organizativa donde se insertan temporalmente.

En este espacio, además de los conflictos que viven en lo general, los futuros profesores de inglés también se enfrentan a características particulares de la asignatura que enseñan y conforman el marco de su actividad pedagógica. Como leeremos, la enseñanza del inglés en secundaria ha enfrentado distintos retos con relación a los tres últimos programas de estudio, Igualmente, el uso de la lengua en el aula ha sido un punto de tensión así como la necesidad de mejorar su conocimiento y nivel de dominio del inglés. Éstos junto con otros elementos han generado formas de comprensión sobre lo que significa la enseñanza y el aprendizaje de esta lengua en las aulas, a partir de los retos curriculares y las interacciones con los objetos y discursos construidos en torno. Sobre estos elementos que dan al objeto, discurriremos en este capítulo, a saber:

2.1. El sistema cultural de la escuela secundaria

La percepción que los actores de la escuela secundaria tienen de su centro escolar es la de un sistema representado por diversos elementos que ejercen presión sobre ellos, a la vez que buscan liberarse de distintas formas. Casualmente, una de ellas ha sido contar con la presencia de profesores en formación en sus aulas pues no sólo les ofrecen un panorama más fresco y vigoroso de la docencia sino que les ayudan a compartir la carga de las actividades de enseñanza. Una representación de esta estructura cultural se muestra abajo en la figura 2¹⁹:

¹⁹ La construcción de esta imagen se hace a partir de los elementos que observan los tutorados en la cultura escolar de la escuela secundaria. Los profesores en formación fueron una importante correa de transmisión para esta construcción, junto con la ayuda de los registros de sus diarios, textos elaborados para sus tesis, discusiones llevadas a cabo en el taller de diseño de propuestas y análisis en la Normal, así como de las impresiones obtenidas a la luz de sus prácticas.

Como se observa, la escuela secundaria es un sistema conformado por una vida social representada en sus prácticas, que en conjunto constituyen un cuerpo dual y dialéctico (Sewell, 1992). **Dual**, por ciertos *rasgos organizativos* que dan estructura a la institución, y otros *rasgos sociales* representados por sus agentes. **Antagónico**, por las luchas y visiones contrarias que mantienen. Es, en breve, un **sistema dimensionado** donde se vislumbran cuatro zonas, mismas que interactúan entre sí y fluyen desde su exterioridad hacia su parte interna y viceversa.

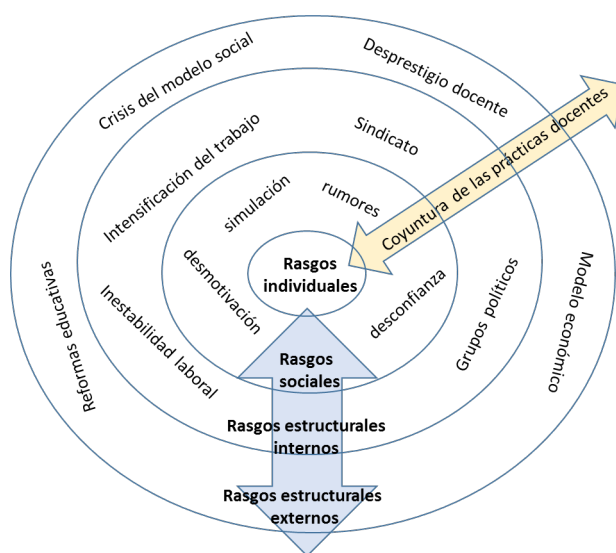


Fig. 2. Dimensiones y elementos que dan trama a la escuela secundaria

En las dos zonas internas encontramos los rasgos individuales y colectivos de los actores de la escuela (profesores, alumnos, autoridades, padres de familia, etc.), entendidos los primeros como un conjunto de características personales resultado de las experiencias del pasado y objetivadas en las trayectorias y biografías personales de cada individuo. En la segunda, se encuentran las dinámicas de

interacción y relaciones de los actores como colectivo, lo cual les confiere ciertas formas de actuación y de interrelación en las escuelas.

En las últimas dos áreas, podemos ver elementos estructurantes internos y externos que dan cuerpo a la escuela, ya sea inherentes a las condiciones y acciones radicadas dentro, así como a los aspectos que provienen de afuera de sus muros. Pensaríamos comparativamente en el alma y cuerpo de un sistema.

Los flujos dialécticos están representados por las flechas que corren en ambos sentidos. La primera (línea más gruesa) atraviesa las dimensiones, llevando presión en ambos sentidos; la segunda, representa el intersticio de escape o salida de la presión debido a la acción de las prácticas de formación de futuros profesores, donde también observamos una confluencia en ambos sentidos.

La forma en que se manifiestan estos constantes desplazamientos en la escuela la iremos explicando a continuación.

2.1.1. La llegada a la escuela secundaria

La primera experiencia de los profesores en formación con la escuela secundaria en el último año de su formación comienza durante los Talleres Generales de Actualización (TGA), momento en que el profesor en formación se presenta ante y junto con el colectivo, aunque previamente ha sostenido algunas entrevistas con el director y su tutor para conocer la fecha de presentación, horarios, días de práctica, así como sus grupos.

Estos breves encuentros con el tutor permiten al tutorado tener una idea general de quién es éste. En ocasiones, como se explicó anteriormente, lo eligen con anticipación porque les agrada la forma en que trabaja con los estudiantes. Ven en ellos cualidades o algún estilo de enseñanza que les gustaría aprender, o encuentran en los rasgos personales del profesor algún elemento que quisieran emular o que les brinda seguridad.

En otras ocasiones se arriesgan porque no saben quién será su tutor. En este caso la tutoría suele ser un tanto más incierta, pues en esos momentos no se sabe

exactamente las razones que motivaron a este profesor a aceptar la tarea: por imposición de las autoridades directivas, por interés o curiosidad por participar en la formación de nuevos docentes; o bien, por contar con un apoyo en el aula.

De cualquier forma, sin importar las razones del tutor, el profesor en formación llega con grandes expectativas. Espera cierta guía, conocimiento y comprensión respecto a su condición de aprendiz; en otras palabras, contar con un experto que le permita desarrollar sus destrezas e identifique sus debilidades. El tutor, por su lado, a menudo espera justo lo contrario, un “casi” profesor con compromiso, que sabe lo que quiere y tiene las herramientas para obtenerlo. Lo que se lee a continuación lo expresó un tutor respecto a la forma como se comportan los profesores en formación cuando llegan con ellos en el último año a sus prácticas en la escuela secundaria:

“Tenía mucho que ver en la manera como ellos se configuraban. Ellos me preguntaban ‘Maestro, ¿en qué le ayudo?’. Ellos mismos vienen con la soga al cuello. Un problema es esta falta de pertenencia. Están ahí pero no para hacer la talacha... Pienso que tiene que ver porque no se vinculan y su postura es... vengo a hacer una práctica y el maestro está para evaluarme. Creo que hay que buscar aquí una corresponsabilidad.” (ETIL-18-03-11).

Esta actitud y cualidades que buscan los tutores no siempre llegan con prontitud y suelen sentir desconfianza debido a la vulnerabilidad que muestran al principio sus tutorados. Algunos, con el tiempo, comprenden que de ellos depende gran parte de la labor formativa y comienzan a influir con sugerencias de sus saberes prácticos, otros toman una actitud más relajada y esperan que el asesor sea quien dé los consejos pedagógicos; por último, en muy pocos casos, el tutor no está de acuerdo con la actuación del tutorado y decide terminar la tutoría. Es así que encontramos que este acompañamiento depende en gran medida de la subjetividad del tutor respecto a lo que quiere o puede hacer en la tutoría.

Por lo mismo, para el profesor en formación no es sencillo insertarse. Para alcanzar esta familiarización y vínculo, no existe en realidad un mecanismo o acción concreta donde se pongan las expectativas de cada uno de estos agentes

sobre la mesa. La relación se desarrolla con base en lo que cada uno cree que debe ser su papel, mas no en lo que sienten que necesitan del otro.

Es decir, actúan desde lo que demanda la estructura y lineamientos de las prácticas intensivas de las normales, pero pocas veces -de aquí el origen de algunos conflictos- parte de una claridad respecto a sus deseos, necesidades o aspiraciones. Éstos se van negociando durante el trayecto y en ocasiones los resultados no tienen mucho éxito.

Una de las principales causas es que el profesor de secundaria carece de confianza en el otro, aunado a un rechazo al trabajo colectivo. Suele ser individualista y le es difícil compartir sus ideas, incluso se siente amenazado ante el practicante. Por ello, tiende a mostrarse indiferente y receloso, adoptando una figura jerárquica sin comprender en un principio que en realidad su participación es de naturaleza más inspiradora que técnica.

2.1.2. Encuentro con la cultura del profesorado

Los primeros acercamientos a la comunidad escolar tienen lugar durante los TGA²⁰, aquí los futuros profesores realizan varias actividades como el revisar y consensuar junto con el resto de los profesores documentos oficiales como el reglamento interno y algunos acuerdos para el trabajo y la elaboración del plan anual, tanto general como por academia. Lo sorprendente, comentan los tutorados, es que la planificación y la toma de decisiones representan para estos profesores lo menos importante, pues lo que destaca en las reuniones son las quejas constantes sobre eventos o puntos que en el pasado habían quedado sin solucionar y que los profesores rumian continuamente, haciendo que se desvíen los temas de trabajo.

En las primeras juntas no hubieron muchos resultados pues al ver la problemática de la escuela, pero sobretodo al ver que no había resultados

²⁰ A partir del 2013, los Talleres Generales de Actualización, cambiaron de nombre a sesiones de Consejo Técnico Escolar.

ni acciones que ayudaran a la falta de disciplina, algunos de los maestros ocupaban las juntas para exigir el apoyo de las autoridades para que existieran ciertas sanciones que obligaran al alumnado modificar su conducta y esta situación creaba un ambiente hostil y muy aburrido, ya que nunca se llegaron a acuerdos y sólo veíamos cómo se peleaban entre maestros, además de permanecer ocho horas con actividades pasivas y poco productivas (RATt-11-10-13).

La dinámica en estas sesiones les parecía por lo tanto caótica y consideraban que pocas veces se llegaban a acuerdos. Más bien, había manifestaciones de actitudes apáticas o distracciones que evitaba el consenso y obligaba a las autoridades a olvidar temporalmente sus pretensiones.

“Cuando tomamos los cursos de TGA observamos apatía e indiferencia hacia el trabajo. Los profesores se salían de los cursos o bien dejaban que otros hicieran todo el trabajo. Las relaciones entre el personal de la escuela secundaria son de protocolo. Aunque se saludan en la sala de maestros, fuera de ésta no concuerdan con las acciones que cada uno realiza y se critican entre sí. Su interacción es mínima y colaboración para un trabajo colegiado es limitado.” (EtER-29-03-12).

Observaban que ciertos patrones negativos se reproducían constantemente en las reuniones, aunque la presencia de un profesor en formación significaba ser blanco de alguna “novatada”. Por ejemplo, solían ser elegidos para exponer los temas que se estaban abordando, realizar las lecturas en voz alta, tomar las minutas o notas al interior de los equipos, incluso organizar diferentes actividades, como la ceremonia de inauguración.

No obstante, aun con la presencia del recién llegado, el interés de los profesores por los temas que se proponían discutir en los talleres parecían ser poco atractivos, pues algunos consultaban su celular, otros platicaban con los compañeros sentados a lado, o bien se miraban distraídos. Para cuando llegaba el momento de planificar las actividades a realizar durante el año, se formaban equipos por colegio o afinidad, y algunos de ellos sólo borraban la fecha del ciclo

anterior, hacían algunos ajustes superficiales acorde al nuevo calendario y entregaban el plan sin más cambios de fondo. Es decir, en términos de planificación académica, parecía que ésta sólo era una cuestión de borrón y cuenta nueva. Poco o nada se reflexionaba sobre su utilidad o resultados obtenidos. Para los profesores, la planificación dejó de ser significativa y se convirtió en un trámite que nadie revisa.

Lo que solía no faltar durante o al cierre de la semana de reuniones académicas era la comida, ya sea una “bistecisa”, “taquiza” o “tamaliza”, para convivir. En este caso se hacía una colecta para los gastos, aunque siempre había algún maestro o grupo de maestros que prefería no participar; para entonces el futuro profesor ya había comenzado a distinguir otras características negativas dominantes de los maestros: la división en grupos conformados, las constantes antipatías entre sí y la ausencia de un trabajo colaborativo.

En medio de este ambiente, opinan los futuros profesores, ser director o subdirector de una comunidad donde confluyen distintos puntos de vista y opiniones controvertidas no es tarea fácil, ya que frecuentemente en éste recae la culpa de las acciones no realizadas o fracasadas, aunado a la animadversión que despierta ciertos roces por diversos aspectos, ya sea una posible injusticia en cuanto al otorgamiento de permisos, la falta de apoyo en situaciones de conflicto con padres y alumnos, alguna demanda laboral, etc. De todo esto, los profesores piensan que las autoridades tienen la culpa y, para las autoridades, los profesores son los responsables, pero ninguno toma responsabilidad ni asume coparticipación alguna, es por tanto más fácil echarle la culpa al otro.

2.1.3. Las prácticas de los profesores

La relación profesor-profesor tampoco es muy buena en la escuela secundaria, los grupos de maestros suelen estar balcanizados y quienes no encuentran afiliación, sólo cumplen con su horario y se retiran a casa. Este rasgo de separación por lo general tiene un carácter político; es decir, hay de por medio intereses personales y juegos de poder en asuntos tales como ascensos, otorgamiento de recursos o “favoritismos”. Por ello, los grupos se mantienen aislados. Otras razones de

división pueden ser los años de servicio de un profesor o el hecho de coincidir o participar muy poco en los espacios y actividades de mayor socialización, como los recesos, las juntas de academia, los eventos sociales o salidas con los grupos. Este aspecto lo relata una profesora en formación de la siguiente manera:

“...entre maestros pues no hay comunicación porque existen los grupitos; por ejemplo, entre las maestras de idiomas no existe comunicación; entre los maestros de Español, se odian; entre los maestros de Matemáticas, tampoco, porque ahí se disparan las edades: el maestro más joven tiene veintiséis y el más grande tiene sesenta y seis, entonces ni siquiera se hablan. Entonces, los de Historia, pues igual, es un maestro que va pocas horas y el otro apenas acaba de ingresar entonces no hay comunicación más que entre los grupos. Creo que son dos grupos, la de la bibliotecaria con todos sus amigos, los de servicios, y los demás maestros, que se hablan entre ellos porque coinciden en la sala de maestros no porque quieran hablarse” (DRtDR-07-07-12).

Los problemas que detecta esta tutorada se deben usualmente a la falta de coincidencia e interacción directa entre los profesores de secundaria, por ello la forma común de comunicación sobre asuntos de otros es a través de rumores que circulan en lo que denominan como “radio pasillo”. Desafortunadamente, pocas veces se sabe su origen, menos aún se confronta, por lo mismo los maestros o grupo de maestros aludidos suelen construir barreras para defenderse y, al mismo tiempo, aislarse.

Si el tutor es quien experimenta cierto acoso debido a rumores, el tutorado suele padecerlo por añadidura, recibiendo el mismo trato ya sea por parte de los padres de familia, autoridades, colegas o alumnos; o bien, adquiriendo más responsabilidades al tratar de ayudar a resolver el problema. Por ejemplo, una tutora que recibía muchas quejas por parte de los padres de familia de uno de sus grupos, tuvo que dejar que su tutorada se hiciera completamente cargo de estos estudiantes para resolver el problema. En otra ocasión, otra tutora a quien la acusaban de tener una relación sentimental con un profesor casado de la misma institución y sufría el desprecio por parte de la comunidad, a la tutorada la

excluyeron de la misma manera. Por ello, cuando ambas requerían ayuda del prefecto o de la dirección en alguna situación de indisciplina, ésta nunca llegaba. Cómo decía la tutorada: “las dejaban morir solas”.

En otra secundaria, debido a un mal entendido entre la tutora y otra profesora, un grupo de alumnos se volvió sumamente indisciplinado y ni ésta ni la tutorada podían controlarlo.

En todos los años que he tenido de tutora, he pasado tranquilamente se puede decir (...). Este último año nos tocó bastante fuerte la situación, nos tocó un grupo bastante indisciplinado. Pues sí, hubo mano negra de la asesora de ese grupo, quizá por cuestiones personales, no sé, pero el grupo se nos echó encima tanto a la practicante como a mí porque pues de una muy mala manera, hubo muchos malos entendidos... Sí fue difícil. Yo vi a la chica muy decepcionada y le dije: “Sabe ¿qué? Pues ahora conozca cómo es esto y esto va a ser el pan de cada día, no se me achicopale porque imagínese cuando Usted llegué a su plaza, ¿no? Pues entonces porque la asustaron, ¿la va a tirar? Quizá porque no reconocieron nuestro trabajo pues ya nos achicopalamos. Usted tiene que seguirle o sea Usted enfréntelo con valentía” y decir “Ok, si piensan esto los alumnos quizá lo que tengo que hacer es cambiar de estrategia pero no se me desanime”. Porque ya estaba ahí medio dudando en cambiar de grupo y le dije “No, yo no se lo aconsejo pero pues los que mandan acá son las autoridades” pero pues sí, esa es la anécdota que puedo contar. O sea la hemos llevado tranquila. Hubo mano negra (ETGC(2) – 29-05-12).

En este extracto, donde la tutora narra la situación que ambas vivieron, podemos apreciar que una cuestión de antipatía entre colegas trasciende a lo académico e influye en la motivación de la tutorada, quien ya no quería practicar con dicho grupo. Esta manera de relacionarse de algunos profesores utilizando el rumor o la descrédito genera la desconfianza entre ellos mismos, impactando en el trabajo cotidiano, la atención a los estudiantes y, de refilón, las prácticas docentes de los profesores en formación.

En breve, estas prácticas de convivencia e interacción entre las autoridades y los maestros impactan negativamente en el trabajo colectivo, particularmente si éste involucra a personas con las cuáles llevan una mala relación. Esta forma de actuación que observan los futuros profesores en la relación de los maestros y sus autoridades afecta el nivel de confianza hacia los otros e incluso genera desconfianza hacia su propio tutor.

Otro rasgo negativo de la conducta docente que observan es la simulación. Una de las profesoras en formación, durante el tiempo que permaneció en la escuela secundaria, desarrolló una especie de amor-odio hacia su tutor debido al vacío ético que éste mostraba. Por un lado, sentía una gran admiración hacia él pues consideraba que tenía muy buen dominio del inglés y cuando se lo proponía tenía la habilidad para improvisar y vincular su enseñanza con otros temas, haciendo de la clase una sesión amena y significativa. Por el otro, lamentaba que en el tiempo que estuvo con él, éste no avanzara en las lecciones durante sus ausencias y esperara hasta su regreso de la Normal para que fuera ella quien pusiera al corriente a los alumnos.

Es lamentable observar que el profesor ha sido alienado por el sistema, pues no aprovecha al máximo las ventajas o recursos que posee con respecto a otros profesores de Inglés, además de que son pocas las veces que da clases ya que destina bastante tiempo a pasar lista y a aspectos relacionados con la disciplina; así lo refieren los alumnos cuando regresamos a las jornadas de práctica (EtAC-11-03-12).

Baudrillard (1988, en Hargreaves, 1996) define la simulación como el “fingir tener lo que uno no tiene”. En este caso, el tutor solía ser estricto con la tutorada respecto a la manera de impartir las clases, pero por su parte él no daba ninguna. Le hacía creer que se preocupaba por el aprovechamiento de sus alumnos, pero daba más prioridad a cuestiones de disciplina, dejando de lado la responsabilidad de enseñar inglés a sus alumnos. Justificaba esta conducta al aseverar que a los alumnos de secundaria ya no les interesa la escuela, por lo mismo solía decir todo el tiempo que había que educarlos primero para después poder dar clase.

Este pensamiento está arraigado en una gran mayoría de los profesores. Creen que la educación básica es formativa más que informativa y ello se refleja en la conducta autoritaria y normativa que les caracteriza, en vez de consensual y democrática. En este punto, muchos profesores pierden horas de su tiempo de clase, “sermoneando” a los alumnos, argumentando que por ello hay pocos avances y bajo rendimiento.

Los profesores en formación ajenos a esta cultura y situaciones de conflicto, suelen enfocarse la mayor parte del tiempo en lo que más les interesa: su didáctica, dejando de lado las “otras cuestiones”, de las cuales se encarga a menudo el tutor. Por ello, en medio de una clase es factible que los interrumpa para solucionar conflictos del aula.

A menudo, la percepción de los alumnos de secundaria sobre el o la joven practicante es la de un entusiasta profesor que se preocupa “realmente” por su aprendizaje, o bien de alguien quién trabaja y exige más que el tutor, por eso suelen obtener opiniones divididas respecto a su desempeño. El siguiente extracto se extrajo del documento recepcional de una tutorada:

Bajo estas condiciones, considero que los alumnos enfrentan constantes cambios pues por un lado se acostumbran al estilo de enseñanza del profesor titular y, por el otro, se enfrentan con la manera distinta no solo de enseñanza sino de personalidad por parte de los practicantes, aspecto con el cual se tiene que lidiar día a día e incluso escuchar que los alumnos lo refieran, ya sea que les agrade más la forma de enseñanza del practicante o que les disguste por estar acostumbrados a ciertas rutinas y concesiones por parte del titular. Ellos con frecuencia me dicen:

“Me gusta más cómo da la clase usted, porque nos trae dinámicas y siempre nos tiene ocupados -me externó una alumna de tercero”.

Un chico de otro grupo me comentó lo contrario:

“Prefiero al otro profesor (refiriéndose a él por su apellido), a usted no le entiendo nada, habla todo en Inglés y deja mucha tarea” (DRtDR-07-07-12).

La realidad es que durante los primeros meses de inserción a la escuela secundaria, los tutorados viven ajenos a las historias cotidianas y/o formas de relacionarse de las escuelas y no siempre su interés por ser mejor docente recibe una estimulación positiva. Ante su entusiasmo, otros profesores comienzan a hacer mofa de la vocación que manifiestan. Les aseguran que en cuanto ingresen a la docencia “formalmente”, el sistema los devorará y su entusiasmo por enseñar se desvanecerá poco a poco.

En una ocasión, una tutorada encontró ofensivo que otro profesor de la institución le aconsejara no calificar los trabajos finales de sus grupos pues eran sólo basura. Frente a este tejido social de la escuela secundaria, debilitada por ciertas prácticas de interacción y convivencia negativas como el rumor, la simulación o el menosprecio por la propia profesión, los futuros profesores concluyen que en el ambiente de estas escuelas la agresividad, la desconfianza y los conflictos entre profesores y autoridades educativas, convierten este espacio en “un campo de batalla”, como lo refieren. Comprenden que imponer un estilo de represión en aras del orden y la disciplina opaca otros aspectos quizá más importantes como rescatar el diálogo, la reflexión, análisis y crítica constructiva de la labor educativa propia y de los otros.

Es así que el profesor en formación vive el primer impacto respecto a la dimensión social del profesorado tanto en el colectivo como en los rasgos individuales de sus tutores. El segundo, el cual más tarde o más temprano enfrenta, está relacionado con la toma de consciencia de una estructura institucional que no puede ser comprendida sin las reformas educativas, la campaña de desprestigio docente, la crisis del modelo social y modelo económico, entre otros; es decir, las lógicas de organización y administración influidas y organizadas en torno a estos elementos.

2.1.4. “Cambios” o “adaptaciones” en las escuelas.

Uno de los pesares de la mayoría de los profesores de la escuela secundaria y que se convierte en constante lamento, es el hecho de que los elementos que rigen la estructura externa de la escuela secundaria pocas veces es empática. Sabemos que las reformas y sus regulaciones son impuestas verticalmente y rara

vez se consulta sobre ello a los maestros. Recordemos que para Popkewitz (2000) las reformas educativas no son más que simples operaciones de poder realizadas desde el Estado.

La última reforma en nuestro país estuvo pensada con base en los bajos resultados de los alumnos de educación básica en las pruebas nacionales e internacionales realizadas en la última década. A partir de ese momento la OCDE (2010), junto con otros organismos, hizo una serie de recomendaciones entre ellas la de mantener una mayor transparencia y rendición de cuentas de las escuelas.

Este anuncio junto con otras 14 recomendaciones, provocó en la mayoría de los profesores una oleada de temor y disgusto pues concluyeron que la mejora educativa llevaba una tendencia de amenaza en contra de su estabilidad laboral. Aunado a esta situación, se sumó en el país una campaña constante de desprestigio hacia el gremio por parte de la mayoría de los medios de comunicación del país.

Asimismo, a estos dos elementos de presión, los padres de familia iniciaron una serie de acciones donde severamente cuestionaron los actos de los maestros. Por último, de la cascada de críticas y cuestionamientos recibidos, en últimas fechas también se ha dudado de los salarios y la capacidad de los profesores, por lo que la opinión pública se pregunta si el profesor en lo general cobra más de lo que trabaja. Ante esta campaña de mala publicidad sobre las prácticas del sistema educativo, la credibilidad de y hacia los maestros está muy afectada.

Los profesores piensan que todo aquello que proviene del gobierno son acciones que intentan “humillar y exponer” al gremio. La sociedad por su parte ha sido víctima de la tendencia mediática amarillista que destaca en sus noticias los puntos álgidos o negativos de los padecimientos que vive la educación del país. Pocas veces escuchamos en programas de radio o televisión un espacio dedicado a mostrar los aciertos o virtudes que los mexicanos hemos tenido como nación en este ámbito. En definitiva, culturalmente hablando, los medios de comunicación han dejado claro que vende más aquello que despierta el morbo en los ciudadanos.

Este hecho ha contribuido a que las imágenes que se tienen en el país del profesor y los normalistas sean la de individuos que realizan marchas porque “no quieren trabajar” ni “permanecer en sus aulas”. Sin más contexto que las imágenes o las fotos de estos profesores en lucha, se considera que la opinión pública suele llegar a conclusiones apresuradas.

La OCDE en el 2009 lanzó un informe sobre las políticas gubernamentales de 25 países en torno a la política magisterial, entre ellos nuestro país, y en él destaca que la calidad de la enseñanza no sólo consiste en tener mejores docentes sino también la mejora del ambiente en el que trabajan. Lo cierto es que la Reforma Integral a la Educación Básica (RIEB) en el 2011 ha significado cambios curriculares que se transforman en la incorporación de la tecnología, integración de alumnos con necesidades especiales y una atención particularizada hacia la generación de acciones a favor del cuidado de la salud, la protección al medio ambiente, la participación democrática, la interculturalidad, entre otros. Tales exigencias han evidenciado una formación de profesores donde su preparación y experiencia en el trabajo no estaba actualizada, aunado a la ausencia de un ambiente de confianza y libertad, y de condiciones precarias en las que se realiza la labor educativa.

Pero no sólo el sujeto importa aquí. Como destaca la OCDE, las decisiones en la gestión de recursos y mejora de los ambientes de trabajo se han soslayado. Algunos de los profesores entrevistados recuerdan con tristeza la llegada de equipo de cómputo a sus escuelas desde el 2006²¹ y la manera como directores y autoridades educativas lo almacenaron o mantuvieron bajo celoso cuidado. En varias escuelas de la zona norte, por ejemplo, los padres de familia invirtieron en herrería para mantener los cañones, CPUs y monitores “seguros” entre barras de acero y con candados, así mismo los pizarrones inteligentes permanecían sin los lápices adecuados. Al término de tres años, éstos estaban descalibrados y

²¹ La Reforma de la Educación Secundaria (RS) se implementó en el ciclo escolar 2006-2007 y con ella se hizo vigente la necesidad de transformar las prácticas docentes para acercar a los estudiantes del país a los cambios tecnológicos de las sociedades actuales y con ello disminuir la “brecha digital”; es decir, las desigualdades en el uso de la tecnología.

manchados porque los profesores los habían empleado para escribir sobre ellos con marcadores para pizarrón blanco.

Guerrero y Kalman (2010) comentan que a pesar de que se ha dado prioridad a la repartición de equipos en las escuelas para los maestros y alumnos, no ha habido cambios profundos en las formas de enseñanza, principalmente porque los profesores y los alumnos no encuentran vínculos claros entre lo que ofrece la tecnología y las prácticas escolares. Por tanto, los cambios potenciales que puede ofrecer un nuevo currículo, tecnología o políticas oficiales no son suficientemente significativas para permear las prácticas sedimentadas de las escuelas.

Al respecto, observamos en el ejemplo anterior que los profesores sí incorporaron los recursos a los que tuvieron acceso, aunque no con los resultados esperados. Quizá, como Tedesco (1993) señala, hay de fondo la incógnita de para qué queremos las grandes reformas: para la producción de conocimientos o para el uso adecuado de los conocimientos disponibles. En caso de ser la segunda opción, la apuesta es continuar con la “reproducción” de contenidos, de aquí que las escuelas y los profesores no vean mucho sentido en los cambios propuestos. Siendo esto así, entonces no hablaríamos de “cambios” sino de “adaptaciones”.

Otra muestra de ello es la casi nula oferta de participación democrática de los profesores en las decisiones sobre el rumbo educativo del país, práctica también sedimentada por nuestro modelo de gobierno. Incluso, a pesar de que en el “Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas” (2010), se señala en su punto 11 y 12 la necesidad de desarrollo de un liderazgo instruccional y autonomía escolar, ambas propuestas basan sus acciones en la guía y consejo de escuelas o profesionales líderes. ¿Por qué no pensar en la promoción de liderazgo dentro de la propia escuela, con base en las decisiones de sus profesores y movilización de los propios recursos? ¿Por qué seguir promoviendo la dependencia de las escuelas, esperando a que otros las ayuden o las valoren?

2.1.5. La enseñanza de los adolescentes: el mayor reto

La visión político-administrativa de nuestro país parece haber determinado que el fracaso escolar es una cuestión de práctica educativa deficiente de los maestros, cuando el modelo económico y los cambios sociales han participado también en las indefiniciones que padecen las generaciones jóvenes sobre su futuro. A modo de una contra-cultura escolar (Willis, 1988), las generaciones jóvenes hoy en día se rehusan a trabajar en el aula porque piensan que estudiar es aburrido, o bien carece de importancia pues existen otras oportunidades de ganar dinero. En breve, vislumbran un futuro fuera de la escuela y no a partir de ella.

Los tutorados y tutores a menudo reportan que es muy difícil comprender a las nuevas generaciones pues han cambiado su concepción de escuela y éstos saben que los profesores no pueden reprobarlos y que, si quisieran, podrían acusarlos de maltrato o abuso, de aquí su comportamiento altanero e incluso retador en el aula. Así ve este problema un tutor:

La vida escolar va cambiando con cada generación así como el incremento de los problemas y situaciones que causan conflicto a nuestra capacidad de solucionar los problemas de manera rápida y eficaz. Los alumnos han ganado confianza y con la difusión de los derechos humanos, cada vez trabajan menos y exigen más. Cada vez que los maestros recuerdan a los alumnos que es necesario trabajar para obtener una calificación aprobatoria, éstos nos recuerdan que con el simple hecho de asistir a clase, son acreedores del seis (ETARH-29-05-12).

También los tutorados saben que deben mantener distancia y cuidar las palabras con que se dirigen a sus alumnos, de preferencia no inmiscuirse en sus problemas personales ya que actualmente los adolescentes suelen estar confundidos y tergiversar cualquier mensaje de amistad o apoyo que se les brinde, por ello desde las escuelas formadoras se les recomienda apoyarse de su tutor o psicólogo educativo si enfrentaran algún caso especial. Una tutorada comentó al respecto:

Con la violencia que se ha desatado los últimos años dentro de las escuelas, el usar palabras negativas en un enunciado es violencia; exigir tarea en un tono “alto” es violencia. Ya no podemos formar a los jóvenes ya que cualquier cosa que nos les parezca, lo denominan como agresión y/o violencia y los padres a pesar de conocer a sus hijos, los defienden y eso nos limita todavía más (EtEC–17-05-12).

Por último, los profesores creen estar desarmados ante los nuevos acuerdos y programas que buscan que los alumnos no abandonen las escuelas. Estas acciones serían positivas, nos dicen, si se emplearan de tal modo que impacten en los alumnos y su formación. Hasta este momento, la realidad es que los han hecho intocables, como lo reitera otro tutor:

En la actualidad y bajo los lineamientos que se esgrimen en el marco de convivencia, no existen sanciones que realmente impacten en los jóvenes, no importa la gravedad del problema ya que a toda costa se debe evitar la deserción de los alumnos (ETGV–14-10-11).

En los tres extractos anteriores, podemos leer la preocupación de los profesores y practicantes por el trato hacia los estudiantes. Una realidad social la encontramos en los niveles de pobreza, marginación y clima familiar donde destaca la violencia, los abusos verbales e incluso el desinterés por parte de los mismos padres para que asistan a la escuela.

Para algunos jóvenes su futuro está incluso ya decidido, pues saben que al terminar la secundaria continuarán trabajando en el negocio familiar, o bien deberán insertarse al campo laboral para apoyo de la economía familiar (Mancera, 2013). De este modo, la secundaria adquiere significados distintos al de un espacio donde tendrán la posibilidad de construir, a partir de aquí, un proyecto de vida para el futuro.

Por ello, entre los mayores retos del docente se encuentra la enseñanza de los jóvenes, quienes parecen no encontrar sentido en las formas de enseñanza de sus profesores, por ello la sería amenaza de su indisciplina y desinterés. Como escribe Lozano (2010), lo encuentran un “mal necesario impuesto”, de aquí que

los profesores busquen algunas estrategias para “mantenerlos” en las aulas -si no interesados, sí tolerantes de las actividades que les imponen-, pues su interés y el de sus padres no es aprender lo que aquí se les enseña, más bien terminar la secundaria con un certificado.

Una solución que han encontrado los profesores para contener estos aspectos es recurriendo a amenazas con la evaluación, dando más atención a las formas que a los contenidos; o bien, bajando los niveles de exigencia, pero parece que no han encontrado lugar para intercalar acciones o estrategias que signifiquen verdaderos cambios.

Creo que lo que más nos preocupa no es tener los conocimientos sobre la materia sino lo que pueda suceder dentro de nuestras aulas, ya que en un minuto pueden ocurrir accidentes que nos vinculan inmediatamente como los responsables y podría poner en juego nuestro trabajo. Nos preocupa que los jóvenes nos sobrepasen, que ya no podamos poner límites y que cada vez sea más difícil tener una clase sin problemas (ETFN-14-02-12).

Este tutor destaca que la menor de sus preocupaciones es la enseñanza, más bien le preocupa el tener las competencias y destrezas para el control de los adolescentes. Sin embargo, esta tensión ha sido constante desde hace más de veinte años, cuando Sandoval (2000) en su investigación en torno a la escuela secundaria en la década de los 90, señalaba que un aspecto que mantenía rígida la estructura organizativa y la continuidad de ciertas prácticas en este nivel era la preocupación y prioridad hacia lo “formativo”.

En un ambiente así no es de extrañar que el sentido de la interacción entre profesores y alumnos esté dado en una relación activa-pasiva como la de enseñar y ser enseñado, o la de calificar y ser calificado. Es así que el proceso de enseñanza y aprendizaje llega a buen término si los alumnos reciben los contenidos o se dejan calificar ofreciendo la mínima resistencia y manteniendo una buena disciplina. Lo opuesto implica entablar una batalla campal donde ambos actores “padecen” la escuela.

Quizá los profesores y alumnos deberían dejar de ser antagónicos y buscar satisfacer las necesidades de contar con espacios de participación donde se observe con más claridad la vinculación de las escuelas con el mundo real y laboral (Van Dijk, 2012). Es decir, la búsqueda de una gestión más asertiva por parte de las instituciones y los profesores, en lugar de intentar que sean los alumnos quienes se ajusten al sistema.

No obstante, las condiciones internas con los alumnos se ven agravadas cuando externamente los padres de familia también ejercen presión sobre el profesor y la escuela, pretendiendo que aquí se realice todo tipo de labor educativa. A menudo, muchos padres desorientados buscan apoyo en los maestros para que sus hijos los obedezcan. El profesor se encuentra entonces ante la problemática de una falta de imagen de autoridad en los hogares, aunado a la presencia de niños mediatizados que confunden la realidad y se comportan como lo hacen los personajes ficticios de sus programas favoritos; es decir, en ambientes de estado anárquico. De aquí que eviten tomar en serio las órdenes que provienen de cualquier adulto.

El currículo busca hoy en día la construcción significativa de contenidos a partir del diálogo, la colaboración e interacción de todos los actores en el aula, pero para ello la escuela quizá tendrá que perder parte de su cultura escolar (Viñao, 2006), sacudirse de las pautas de acción que los han venido caracterizando y sorprender a los estudiantes con nuevos y diferentes ritmos de trabajo escolar.

El tutorado vislumbra parte del problema en los propios ritos y símbolos que la escuela secundaria ha construido para rescatar un ambiente educativo formal, disciplinado. El problema es que el sistema y las prácticas ya no coinciden con el sentido que los estudiantes tienen de la educación formal (Lypovetsky, 2005; Lozano y Almanzo, 2008). Como destaca Sewell (2005) al hablarnos de cultura, ya no hay una articulación entre el sistema y la práctica. Por tanto, los significados que los estudiantes les otorgan son contrarios a lo esperado.

En un día cotidiano de la escuela secundaria se pueden observar diferentes acciones que pretenden “normalizar” la disciplina, que a menudo los alumnos

repelen. Como diría McClaren (1995, en Lozano y González, 2008), formas de organización que pretenden “deslibinizar” a los estudiantes de sus deseos callejeros. Entre estos rituales y rutinas encontramos los que se realizan a la hora de la entrada, o bien en torno al uniforme, la limpieza y la constante supervisión del personal escolar, como leemos en el siguiente extracto de un diario de campo:

Hay profesores que tienen un rol determinado dentro de la escuela. A la hora de entrada, es la profesora de trabajo social la encargada de la puerta principal y quien vigila que los alumnos traigan su uniforme completo, que vengan aseados y con su credencial en la mano. La profesora de música es la encargada del equipo de audio de la escuela, dirige la ceremonia cívica todos los lunes y no sólo para entonar los himnos y hacer los juramentos, sino que también se cerciora que todos los grupos estén acomodados en su respectivo lugar acompañados del profesor que les corresponde a la primera hora los lunes. Además, en la hora del receso, pone música a los alumnos (música clásica o tradicional mexicana) con el propósito de mantenerlos relajados (esto se ve reflejado en que los alumnos a la hora del receso se la pasan caminando o platicando durante esta hora. Se observa prácticamente a ningún alumno corriendo o haciendo alguna actividad física). También da instrucciones de que dejen el patio limpio, que suban en orden a sus salones, asigna los grupos que suben por la escalera principal y los que suben por la de emergencia. Llegada la hora de la salida, son los prefectos que se encargan de dar salida ordenada a los alumnos, uno en la puerta principal y los otros dos en su respectivo piso, ellos cuidan que los salones que no se ocupan en el turno vespertino sean cerrados con candado por el jefe de grupo o el encargado del candado. Los prefectos son auxiliados por algunos profesores a los que previamente se les asigna un área específica de la escuela que vigilar (EtMF-30-05-12).

Aquí podemos poner cierta atención a la forma como los diferentes actores de la escuela se involucran y vuelven todas estas actividades parte de la cultura escolar, donde lo primordial aparentemente es la organización de la vida de la escuela, pero que en definitiva representa acciones de represión. Es decir,

perdura en las escuelas la idea de que para mejorar la calidad de la educación debe existir más supervisión y control por parte de los adultos, pero nos preguntamos si piensan en vías alternas de comunicación y mayor comprensión hacia los jóvenes. Como señala Bradley Levinson (2013), quizá ya sea hora de cerrar la brecha que existe entre las formas de cultura juvenil y cultura docente escolar y que la escuela deje de estar ajena a ello (en Lozano, 2013).

2.1.6. El “sospechosismo” de la escuela secundaria

No obstante la escuela, en lugar de abrirse al mundo, pareciera que su deseo es excluirse pues en los últimos años les ha afectado las imágenes que socialmente se construyen de ésta, por ello internamente se ha generado una especie de recelo respecto a la intrusión de los padres de familia o gente ajena a la institución.

Este efecto de mutabilidad y enmurallamiento lo había señalado ya Elsie Rockwell (2013) en su estudio longitudinal sobre el trabajo docente, por eso cuando ingresa a la escuela un profesor en formación y éste quiere tomar video o foto de alguna clase, hacer alguna entrevista o gestionar alguna propuesta de intervención en conjunto con alguna empresa externa, las autoridades se ponen en alerta y sólo otorgan el permiso si quedan convencidos que no habrá ninguna consecuencia o efecto desagradable. De lo contrario, prefieren negarlo o impedirlo. Algunos actores de la escuela incluso hacen broma diciendo que no quieren otro “De panzazo”²².

También podemos observar su nivel de desconfianza en algunos casos cuando los profesores en formación toman nota durante juntas académicas o en los grupos. Casi de inmediato los tutores, profesores o directivos les preguntan sobre lo que escriben y, en ocasiones, les piden que lo muestren. A menudo, éstos les solicitan al final de cada jornada una copia de la información que se recolecta y, advierten,

²² “De panzazo” es un documental mexicano producido en el 2012, el cual causó gran revuelo en el país pues muestra algunos problemas de la educación mexicana. Sobre éste, los profesores piensan que las imágenes y comentarios captados por el director Juan Carlos Rulfo e interpretados por el titular de un noticiario de televisión local, se ven polarizados y por lo mismo sesgan la complejidad de la problemática de las escuelas.

que no pueden aplicar ningún instrumento a los alumnos sin su previa revisión y/o autorización.

Por esta razón, las secundarias de práctica han extremado las precauciones y controlan el acceso de toda persona, incluso de los propios miembros del gremio. Por ejemplo, quienes fungimos como asesores de profesores en formación, antes de subir al aula, debemos acudir con alguna autoridad para obtener su aprobación. Esto no era común en el pasado. El “sospechosismo” ha hecho presa de los actores de estas escuelas así que todo acto o persona que proviene del exterior les hace pensar que son potencialmente enemigos de la escuela, todo el tiempo al acecho, y que “lo peor” está todavía por llegar. Este aspecto es uno más de los malestares que se suma a la cultura de los docentes y de las escuelas.

2.1.7. Una válvula de escape: las prácticas de los profesores en formación

Ante este panorama, la escuela ha mantenido una postura de autodefensa más que de autocrítica y búsqueda de cambio; no obstante, sus contradicciones. Por ejemplo, se observa como el maestro se reusa a cambiar sus estrategias de enseñanza en el aula, sin embargo participa activamente en los diferentes proyectos escolares. Sobre esto una tutorada reflexionaba y contaba más de trece proyectos, en los cuales su escuela de práctica había sido acreedora a diversos premios, demostrando con ello que la escuela tiene liderazgo y trabajo colegiado pero, en el aula, el profesor se apega a actividades controladas y mecanizadas. Esta dualidad nos hace preguntarnos sobre el por qué el maestro prefiere un ambiente de mayor control y clases verbalistas en lo individual, cuando es capaz de comprometerse con otros y trabajar para su escuela. ¿Qué hace que los profesores se comporten de manera distinta?

Reza el dicho que “la burra no era arisca sino que más bien la hicieron”. En este sentido, los organismos internacionales han brindado financiamiento educativo destinado para la capacitación, control y regulación de los docentes, para que éstos a su vez sean ejecutores efectivos de los actuales planes y programas, sin embargo han soslayado otro tipo de cuidado de su “capital humano”.

Varios estudios han dado cuenta de la manera como al profesor se le ha controlado su proceso de trabajo y alienado de tal modo que ya no son capaces de reconocer su producto. Esta discusión no apunta hacia una construcción sobre las razones de enajenamiento del trabajo, más bien pretenden ser una reflexión del análisis de las prácticas de los tutores y sus tutorados, donde se ha observado la fuerte inercia y resistencia al cambio de los profesores.

Epistemológicamente, los profesores y los alumnos han invisibilizado otras formas de conocer y construir conocimiento. Ambos conciben la enseñanza efectiva a través de roles muy claros y determinados. Cuando los roles o actividades no encajan en este modelo, emerge la incomodidad y el descontrol. Pedir un trabajo autónomo en el aula de secundaria es casi inconcebible pues los alumnos están acostumbrados a que se les dirija. En este ambiente, como se ha venido reiterando, el profesor en formación resulta ser un actor “novedoso” dentro de la configuración escolar, pues aporta otros referentes tanto culturales como didácticos, con lo cual puede aumentar o reducir la tensión, según se mire, pero que al final brinda “nuevos aires” tanto a profesores como alumnos de este nivel.

Como leeremos a continuación, la mayoría de los tutores quedan gratamente impresionados después de trabajar un año con alumnos normalistas. Argumentan que la convivencia no sólo es formativa para los tutorados sino también para ellos mismos:

Bueno, fue una experiencia en donde fue de retroalimentación tanto como para ver su...., ellas vienen ahora sí que frescas en todos los sentidos y fue una experiencia muy bonita, fue una experiencia agradable en donde también, aprendí de ellas, aprendí en todos los sentidos en cuestión de pedagogía, en cuestión de metodología, en cuestión de humanística porque también fue ver el trato hasta cierto punto con los chicos, fue una experiencia en lo particular, fue grata (ETARH-29-05-12).

Los elementos que rescata esta tutora como resultado de la relación con el practicante son la retroalimentación en cuanto a elementos metodológicos y de gestión en el aula. De alguna forma, los profesores de aula observan a través de

los profesores en formación la posibilidad de otros márgenes de acción y pautas de conducta, hecho que como leímos suele ser poco probable en la cultura escolar.

Otro tutor, nos dice lo siguiente:

En realidad, lo veo [se refiere a la tutoría] como un trabajo en equipo. Como lo he mencionado, tanto ellos aprenden de uno como uno aprende de ellos, con franqueza digo que también he aprendido cosas de ella. En este caso, las formas de exponer sus temas me han gustado mucho, tal vez con los años cae uno en lo tradicionalista y no puede uno seguir así, hay que actualizarse, cambiar modismos y es importante modificar la forma de enseñar porque los chicos van siendo diferentes cada año entonces hay que cambiar la estrategia de enseñanza (ETHC -11-05-12).

De alguna manera, se ha observado que los efectos negativos de la cultura escolar y del profesorado trastocan la personalidad de los profesores, provocándoles cierto estrés laboral. No obstante, cuando comparten el aula, algunos de ellos se sienten menos intensificados y menos despersonalizados, pues la presencia del joven en formación le permite recuperar su autoestima y compartir la carga y los problemas del aula, recuperándose del agotamiento tanto físico como emocional.

Si yo por ejemplo, estamos los dos en el salón y tengo necesidad de salir del salón, la practicante o el practicante que está en ese momento, me respalda en el trabajo. Si estamos los dos en clase y tenemos que revisar material de trabajo; tareas, presentaciones, algo que trajeran los estudiantes, trabajo en la libreta o en el libro, el practicante me está apoyando, me está respaldando en la actividad entonces, estamos hombro con hombro cubriendo la actividad (ETHC -11-05-12).

En este sentido, los profesores se sienten no sólo físicamente respaldados; también les aligera el poder proyectar sus dudas a través de éstos, ayudándoles la reflexión a través del otro sobre cuestiones a las que también temen como “no saber qué hacer” ante una situación inesperada, o el “temor a la pérdida del

control de grupo”, entre otros. Los tutores comentan que gracias a sus tutorados ellos son capaces de verse a sí mismos y obtener cierta retroalimentación de su propia conducta.

Mi experiencia con ella ... mi experiencia con ella ha sido de retroalimentación total. Al verla a ella me reflejo yo, cuando estaba haciendo mi servicio y me reflejo ahora. ¿Qué estoy haciendo mal yo?, o ¿qué estoy haciendo bien yo?, o ¿qué mejor lo hago?. Es mirar al espejo 360° (ETPL-18-03-11).

Con lo anterior, comprendemos que la presencia de otro en el aula puede ser un dispositivo de autoreflexión, además de que la carga de los problemas que los profesores viven en la escuela secundaria puede verse aminorada o vista desde otro plano. De este modo, la presencia del futuro profesorado puede ser potencialmente una forma de escape y aliento.

A modo de recapitulación, hemos abordado este capítulo no desde el pensamiento teórico o concepciones positivistas de la escuela, sino desde las interpretaciones que tutores y tutorados han construido en torno a las prácticas docentes del último año y estancias en la escuela. Desde este marco comprensivo, el tutorado ha registrado como las decisiones que se toman en las escuelas están guiadas más por sus rutinas, tradiciones y creencias sobre la disciplina y control que por actos de respeto a la autonomía, intereses y diálogo con los alumnos.

En aras de preservar la organización y estructura de un sistema educativo que ha mantenido una percepción simbólica del pasado en lo que se refiere al desarrollo y formación del niño y adolescente de educación básica, los futuros profesores piensan que por esta razón existe una fuerte imposición de valores y normas constriñendo la vida de las secundarias más que garantizando el desarrollo de los individuos. De aquí, en parte, el choque ideológico que tensa y provoca resistencia hacia la realización de los actuales encargos de la política educativa.

En otras palabras, podemos ver como muchos profesores de aula rechazan los estilos de enseñanza más centrados en los alumnos o formas de actuación y pensamiento más constructivas y autónomas. Esto es porque la dinámica de la

clase ya no podría darse de la manera como se ha pretendido por más de un siglo. Por ello, siguen aferrándose a una enseñanza, transmisiva, que fomenta el aprendizaje mecánico y receptivo, evadiendo la interacción, diálogo y discusiones en el aula por miedo al ruido, pérdida de control o poder sobre los estudiantes, quienes a su vez también están cómodamente instalados en la pasividad, el desinterés y la ignominia.

Los contenidos de aprendizaje dentro de sus tres ámbitos (conceptual, procedimental y actitudinal), se organizan para garantizar respuestas típicas en situaciones comunes de la escuela, sin embargo esto ya no es posible porque los alumnos piensan y son diferentes. De aquí que parte del malestar docente sea resultado de la forma como el maestro se resiste a escuchar la voz de los alumnos y padres de familia que cuestionan ciertas formas de actuación incongruentes de la escuela y sus profesores.

Algunos ejemplos de esta rebeldía los vemos en las actitudes negativas de los estudiantes al momento de recibir información o instrucciones del profesor, ya sea no poniendo atención, hablando al mismo tiempo que éste, burlándose o desobedeciendo, no realizando las actividades asignadas, desviando la atención hacia temas diferentes, no trayendo libros o materiales para trabajar, demostrando su desinterés por la calificación -sólo la mínima para el pase-, entre otros. Respecto a los profesores, sus marcos comprensivos y lógicas de pensamiento para resolver estos problemas tienden a simplificar y descontextualizarlos, reaccionando ante estos desafíos con una mayor exigencia y normas de control. Incluso, buscando formas para que el alumno desista y abandone la escuela.

Pero este fracaso escolar lo resienten los profesores, perdiendo confianza en sí mismos y en los otros, aceptando vivir entre rumores y mitos, y temiendo debido a su incapacidad para encontrar mejores soluciones. En una palabras, sienten que carecen de estrategias eficaces para enfrentar, nombrar o al menos visualizar por sí mismos el mal que los aqueja. Dado que ellos mismos se encierran en su contexto, la tensión pocas veces escapa y, a modo de olla de presión, las diversas problemáticas que enfrentan los reducen y ahogan.

Por ello, la presencia de profesores en formación resulta ser un instersticio en el sistema que a final de cuentas termina por beneficiar a la escuela y sus actores, además de que su llegada es menos intimidante que la de un supervisor o auditor. Por el contrario, esperan la llegada de futuros profesionales con ideas más innovadoras y conocimiento actualizado donde se puedan encontrar las posibles respuestas a sus interrogantes.

Tal vez lo que no ha quedado claro todavía para los actores educativos de las escuelas, particularmente los profesores, es que la enseñanza es una actividad compleja y sin respuestas universales. Que tiene peculiaridades, tales como la multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad e historia (Jackson, 1996), que impiden la seguridad de un conocimiento certero; no obstante, en esta relación que establece el maestro de aula con el estudiante normalista, ambos van descubriendo formas de actuación y van encontrando soluciones ante las diversas problemáticas que enfrentan.

Ésta es quizá la cualidad más destacable de la tutoría en las prácticas de los futuros docentes, una “formación doble”, a través de la resolución de los conflictos que emergen de la simple presencia y estancia del profesor en formación en las aulas del tutor, así como de la dinámica de interacción que se presente.

Respecto a la actividad tutorial en la asignatura de inglés, un rasgo sobresaliente son los constantes desencuentros y reajustes provocados por el nuevo modelo curricular, particularmente en lo que refiere a la obligatoriedad del trayecto formativo en los tres niveles de Educación Básica, establecido a partir de agosto de 2011 en el Acuerdo Secretarial 592 y estructurado curricularmente en el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB).

En este marco, los profesores de inglés han estado viviendo una especie de transición hacia un modelo curricular que impone formas de enseñanza distintas, además de cambios en las condiciones de contratación, de estabilidad laboral y de demandas en el orden de lo social, político y administrativo. Lo anterior ha generado distintas formas de comprender y pensar la docencia aunque, en cuanto al grado de aplicación, permanecen sedimentos de anteriores enfoques

pedagógicos que impactan en la manera en que los futuros docentes conciben la enseñanza del inglés en las aulas.

2.2 La enseñanza del inglés en México. Marco evolutivo

En materia de educación pública, la enseñanza oficial del inglés en la escuela secundaria cumple casi 90 años. Su presencia desde 1925 se debe a la Constitución de 1917, donde se promueve la educación bilingüe e intercultural gracias a que se reconoce la multiculturalidad del país, así como la necesidad de una educación de calidad que brinde las mismas oportunidades a los futuros ciudadanos y permita equipararnos con los estándares internacionales para responder a demandas sociales, culturales, económicas y políticas (Roux, 2013).

A partir de entonces, se han realizado diversos ajustes al currículo de las escuelas oficiales respecto a la enseñanza de otras lenguas, aunque particularmente de nuestro interés son los últimos tres planes y programas de estudios de nivel secundaria que han venido definiendo el rumbo del aprendizaje del inglés. Uno de los primeros cambios cualitativos se observa en 1993 cuando se implementó el enfoque comunicativo como modelo de enseñanza. Con su implantación se buscaba un cambio paradigmático en las aulas -es decir, dejar atrás la enseñanza estructural y gramatical-, enfocándose en el desarrollo de la competencia comunicativa. Con ello, el estudiante sabría adecuar su discurso dependiendo de “qué” y “a quién” va dirigido; en otras palabras, ser competente lingüística y pragmáticamente para comunicarse dependiendo de la situación dada.

Este parteguas educativo que oficialmente pedía un cambio en la forma no sólo de enseñar sino de aprender una lengua extranjera demandaba quitar la atención del estudio de la estructura y la forma y centrarse en el desarrollo de situaciones comunicativas (SEP, 2006b, p.13). No obstante, en el ciclo escolar 2001-2002, se realizó un estudio exploratorio en más de 100 escuelas públicas de 19 diferentes lugares del país y se encontró que las metas de esta propuesta no habían sido alcanzadas pues los profesores no sólo no habían comprendido lo que involucraba este cambio debido a la ausencia de estrategias de difusión sobre el enfoque, sino también a la falta de imprecisión en cuanto al nivel de dominio del idioma que los

profesores requerían para su enseñanza y los alumnos de secundaria al egreso. Así fue como se hizo referencia de este hecho en el programa oficial del 2006 emitido por la SEP:

“En primer término, y quizá de manera más importante, está el hecho de que el PPE 1993 no alcanzó sus objetivos: la mayoría de los estudiantes que concluían la secundaria no eran capaces de comunicarse en inglés y pocas veces desarrollaban otro tipo de habilidades no lingüísticas. En segunda instancia, la ausencia de medios adecuados para la difusión e implementación del enfoque provocó confusión y poca claridad en los docentes [...]. Por último, la ausencia de precisión en cuanto al nivel mínimo de dominio del idioma con que debían contar los docentes para llevar a la práctica el PPE 1993, y en cuanto al nivel mínimo de dominio con el que los alumnos debían egresar, limitó la calidad de los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera” (SEP, 2006b, p. 107).

Con estos resultados, en el marco de la llamada Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), se tomó la decisión de mejorar el aprendizaje de las lenguas incorporando no sólo un enfoque lingüístico sino también cognitivo que pusiera énfasis no sólo en los contenidos sino también en la metodología para aprender. Fue así que en el 2006 surge la propuesta de trabajar la asignatura haciendo uso mínimo las descripciones lingüísticas, a partir de la clasificación de situaciones comunicativas en ciertas prácticas sociales del lenguaje, además de poner el énfasis en un modelo de aprendizaje basado en la experiencia.

Con esta perspectiva cognitiva, se esperaba que los profesores llevaran a cabo la enseñanza de la lengua desde una construcción más personal de significados a partir de la interpretación de las experiencias personales de los estudiantes sobre sus encuentros con el inglés; que el profesor desarrollara en sus alumnos ciertas actitudes de sensibilidad e iniciativa, así como habilidades de introspección sobre la forma como se desenvuelven y actúan los hablantes nativos con esta lengua. Además, para evitar la disparidad en los niveles de dominio del inglés por parte del profesor y alumno, se integró por primera vez el *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (MCER

por sus siglas), y se señaló que “mínimamente era necesario que los maestros tuvieran un nivel B1, Umbral; y los alumnos un nivel A2, Plataforma (ver anexo VII).

Asimismo, se pretendió guiar metodológicamente las prácticas de enseñanza indicando a los profesores una serie de rasgos a integrar en su enseñanza, entre ellos: 1) la planificación de la enseñanza en torno a prácticas sociales del lenguaje; 2) la organización de un ambiente de aprendizaje que considerara desde el acomodo de las sillas en el aula hasta la incorporación y uso de recursos materiales y tecnológicos; 3) la promoción de la interacción en el aula; y 4) la evaluación centrada en el desempeño del alumno, no sólo en su conocimiento de la gramática, para ello se incorporó la co-evaluación, y autoevaluación mediante la realización del portafolio de evidencia.

Lo efímero de este programa debido a su vigencia casi sexenal, impidió conocer oficialmente el impacto que tuvo a nivel nacional; sin embargo, en la realidad la mayoría de los profesores de aula hicieron muy pocos ajustes a su enseñanza y se guiaron curricular y didácticamente por los libros de texto recomendados por la SEP. Dado que el plan 2006 sugería el uso de textos tanto orales como escritos, los profesores literalmente trabajaron con ellos, dejando de lado la enseñanza comunicativa por una con un enfoque centrado en el desarrollo de la comprensión lectora.

En el 2011, después de tres años de haberse suscrito entre el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) la “Alianza por la Calidad de la Educación”, aparece con el acuerdo 592 (SEP, 2011a) la propuesta de la enseñanza del idioma inglés desde preescolar como segunda lengua. Con este compromiso, se da una reforma curricular respecto a la enseñanza del inglés sin precedentes, pues con esta acción no sólo se habla de concluir 1000 horas de inglés durante el trayecto escolarizado de nivel básico sino también de un esfuerzo encaminado hacia la conformación de una nación bilingüe.

Esta tendencia mundial tiene su origen a partir del pronunciamiento que hiciera la UNESCO en 1999 de que sus países miembros buscaran las condiciones

adecuadas para alcanzar una educación plurilingüe con la finalidad de rescatar las lenguas no oficiales y promover la participación nacional y global de comunidades cultural y lingüísticamente distintas en las diversas esferas que competen a la actividad humana.

Para ello, dividió sus esfuerzos en tres acciones: 1) apoyo a la enseñanza de la lengua materna, 2) apoyo a la educación bilingüe y/o plurilingüe y 3) apoyo a los idiomas como un componente de educación intercultural. A continuación, el pronunciamiento sobre cómo éstas podrían ser integradas desde preescolar:

(1) “[Se debe fomentar] la comunicación, la expresión y la capacidad de escuchar y dialogar, en primer lugar, en la lengua materna y luego [si la lengua materna es distinta de la lengua oficial o nacional] en la lengua oficial [o nacional] del país así como en una o más lenguas extranjeras” mediante:

“la adquisición precoz [...] de un segundo idioma, además de la lengua materna”,

“la introducción del “estudio de la segunda lengua [...] como asignatura” a un ritmo que “debe progresar gradualmente”; esta segunda lengua no debe convertirse en el medio de impartir la enseñanza “hasta que los alumnos estén suficientemente familiarizados con ella”.

“la continuación de la educación en ese segundo idioma en la enseñanza primaria utilizándolo como medio de instrucción, es decir, empleando dos idiomas para la adquisición de conocimientos a lo largo de la escolaridad y hasta la universidad;

“el aprendizaje intensivo y transdisciplinario de, por lo menos, una tercera lengua viva en la enseñanza secundaria, de forma tal que al acabar la escolaridad el alumno pueda expresarse en tres idiomas, lo que debería constituir el bagaje normal de conocimientos lingüísticos prácticos en el siglo XXI” (UNESCO, 1999, p. 32).

Con estas recomendaciones, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2010 estableció entre uno de sus objetivos:

“Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo. La educación, para ser completa debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, los idiomas y la práctica del deporte.” (Poder Ejecutivo Federal, 2007, p. 190).

En respuesta a ello, en el 2011, la SEP a través del Plan Sectorial de Educación, toma una serie de determinaciones para dar nuevamente rumbo a la enseñanza del inglés, elaborando un nuevo programa de estudios, aunque mantiene muchos de los elementos del anterior. A continuación podemos ver en la tabla comparativa un contraste de las características de ambos programas:

	PROGRAMA DE ESTUDIOS DE INGLÉS 2006	PROGRAMA DE ESTUDIOS DE INGLÉS 2011
Propósitos	Participar en algunas prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, en su país o en el extranjero, con hablantes nativos y no nativos del inglés a través de la producción e interpretación de diversos tipos de textos tanto orales como escritos –de naturaleza cotidiana, académica y literaria- para satisfacer necesidades básicas de comunicación en un rango de situaciones familiares.	Participar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, con hablantes nativos y no nativos del inglés mediante competencias específicas que implican la producción e interpretación de diversos textos orales y escritos –de naturaleza cotidiana, académica y literaria- para satisfacer necesidades básicas de comunicación en diversas situaciones cotidianas, familiares y conocidas, utilizando el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analizando y resolviendo problemas, y accediendo a diferentes expresiones culturales propias y de otros países.
Método de enseñanza	Aprendizaje basado en la experiencia	Enseñanza por competencias
Objeto de	Prácticas sociales del	Prácticas sociales del

estudio	lenguaje	lenguaje
Modelo de enseñanza	Aprendizaje basado en la experiencia	Aprendizaje basado en tareas y proyectos
Descriptor de nivel	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)
Selección y organización de contenidos	Prácticas sociales del lenguaje (para la interpretación de textos) Funciones del lenguaje (para los contenidos lingüísticos)	Prácticas sociales del lenguaje (para la interpretación y producción de textos) Ambientes sociales de aprendizaje (comunitario y familiar, literario y lúdico, y académico y de formación) Competencias lingüísticas (“hacer”, “conocer” y “ser” con la lengua)
Articulación curricular	Ninguna	Consecuente de tres ciclos previos que abarcaron de preescolar a sexto de primaria
Nivel de egreso	A2 Plataforma (180 – 200 horas de estudio)	B1 Umbral (350 – 400 horas de estudio)

Tabla 3. Contraste de los programas de estudio de inglés 2006 y 2011

Como observamos, en cuanto a sus propósitos, en el 2011 aparece por primera vez enunciado el término de competencias, ya no con un sentido lingüístico (Chomsky, 1965) como se había manifestado en los anteriores planes de estudio, sino esta vez con un sentido referido hacia el desarrollo de destrezas para la vida que permitan a futuro la empleabilidad y competitividad pues a final de cuentas son también competencias esperadas por las empresas (Barbero, 2005).

De este modo, de la necesidad de enseñar estrategias no sólo para el saber-hacer sino también para la resolución de problemas y la interculturalidad, propone una enseñanza donde la reflexión y el uso de estrategias metacognitivas estén en el centro, así como el trabajo bajo proyecto de manera colaborativa. Esto implica una

lógica de enseñanza centrada tanto en el proceso como en el producto y en la construcción social de conocimiento (SEP, 2011b).

Por primera vez, también vemos explicitados en los programas de estudio parámetros de comparación en cuanto al nivel de inglés esperado y ajustado a un perfil de egreso así como vinculado con niveles previos, esto con base al MCER. En apoyo a la implementación de estas acciones, tanto universidades privadas como públicas así como nacionales y extranjeras, han venido acompañado al proyecto del Plan Nacional de Inglés para la Educación Básica (PNIEB), ofertando cursos, diplomados y posgrados presenciales o en línea para formar y actualizar en el dominio de la lengua y metodología a los profesores de la asignatura en instituciones públicas y privadas.

De igual forma, las casas editoriales se han abocado a la construcción de libros de texto escritos específicamente para cubrir los requerimientos metodológicos y de contenido de este programa de inglés nacional. También otras instituciones no gubernamentales como el Consejo Británico o el Servicio de Evaluación Educativa (*Educational Testing Service*) han ofrecido apoyo para la evaluación y certificación de maestros de inglés con exámenes internacionales para medir el dominio de la lengua como *First Certificate of English* (FCE), *Certificate of Advanced English* (CAE) o *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), así como nacionales Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI); o para evaluar las competencias didácticas teóricas, prácticas y transversales en la enseñanza del inglés con la serie de exámenes *Teaching Knowledge Test* (TKT).

Otra medida ha sido el ofertar a los profesores estancias en el verano o intercambios con universidades de los Estados Unidos e Inglaterra, bajo el apoyo de la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural (COMEXUS) y Consejo Británico. Ante este panorama de medidas tomadas, tanto los profesores en formación de las escuelas normales como profesores en servicio se han visto orillados a buscar oportunidades para certificar su nivel de dominio del inglés y actualizar su conocimiento didáctico, con la finalidad de alcanzar los requerimientos establecidos para poder ser contratados, o bien mantener su empleo.

Además, entre el gremio de estos profesores, se ha mantenido un ambiente de expectación ante la posibilidad de que efectivamente lleguen los alumnos de primaria con el nivel que marca PNIEB (es decir, con 700 horas de trabajo efectivas). Por tanto están atentos aunque excépticos ante los cambios que se vislumbran en la enseñanza del inglés para el país.

Una gran parte de los profesores aún piensa que ésta es sólo una política de sexenio utilizada por los políticos como medida de proselitismo. Otros, que estas orientaciones provienen de una política internacional que difícilmente cambiará, pero se mantienen con la esperanza de que la SEP o alguna otra institución les hará llegar los materiales y programas de actualización adecuados para enfrentar dichas demandas. Por último, los menos, buscan los medios para actualizarse. Así es como lo piensa una tutora:

“En su mayoría son malos (los cursos de actualización) y sí es conveniente ir; sobre todo la academia de Inglés, buscar específicos para nuestra área porque la mayoría no tiene nada que ver. Sí retoman estrategias pedagógicas, materiales, quizás algunos didácticos, pero no se enfocan directamente a la materia entonces ahí sí es difícil. La SEP no provee de esos cursos, hay que buscar por cuenta propia... (ETGC(2)–29-05-12).

Como ella, muchos otros maestros de grupo suelen comentar que no existen cursos especiales para quienes imparten esta asignatura, o bien no son de calidad. La realidad es que estos programas de actualización pocas veces son resultado de una consulta o consenso con quienes los reciben y necesitan, de tal forma que no existe hasta la fecha un espacio efectivo de socialización respecto a los diferentes retos impuestos por encargo del PNIEB. No obstante, esta angustia la podemos leer en algunos sitios de Internet como *Facebook*, donde se reúnen virtualmente grupos de profesores, y aquí podemos leer cotidianamente lo que más les aqueja. Sus comentarios apuntan en varias direcciones, pero en el fondo emerge la necesidad de explicación y acompañamiento. En este sentido, la escuela normal ha visto regresar a muchos de sus egresados buscando cursos de desarrollo profesional en la especialidad, pero todavía no hay respuestas.

2.2.1. Significados construidos en la clase de inglés en las escuelas secundarias

Muchos de los significados construidos por los profesores de inglés en torno a la enseñanza de esta lengua son resultado de las formas de interrelación con sus alumnos, del uso de los materiales y recursos con los que se cuenta, así como de los ambientes de aprendizaje que se generan en sus aulas, mismas que se constituyen en las prácticas y pautas de acción a socializar y que observamos en estos profesores cuando se les pide su apoyo como tutores. El aula y lo que aquí acontece se convierte entonces en la vida cotidiana, mediadora y, a la vez, generadora de las construcciones de pensamiento y subjetivaciones derivadas (Heller, 1998).

En torno a la enseñanza de inglés en la educación secundaria encontramos entonces que los significados provienen de las interpretaciones que los profesores hacen de los programas, de las interacciones con sujetos y objetos del aula, así como de los propios discursos teóricos y de sentido común relacionados, como se muestra en este apartado.

Para empezar, los cambios metodológicos que ha tenido la enseñanza del inglés han orientado epistemológica (relación con el conocimiento) y psicológicamente (relación de la conducta y personalidad) el proceso enseñanza-aprendizaje, así como la forma de trabajo con sus contenidos. Por un lado, tenemos la interpretación que los profesores han venido haciendo de los últimos tres planes y programas de estudio y que dieron origen a una forma de enseñanza exacerbada hacia alguno de los elementos que consideraron estaba en el centro de la propuesta. Por otro, las conductas que contradecían estas acciones.

Es así como generaciones de alumnos que han estudiado inglés han sido parte de diferentes momentos marcados históricamente por las formas de enseñanza socializadas derivadas de la comprensión de dichos programas y las conductas de los profesores construidas por los pensamientos, sentimientos y emociones que forman parte de su personalidad colectiva, a saber:

La “dialogitis”

Como se señaló, con el Programa de Inglés 1993, se dio un primer movimiento que intentaba dejar atrás la enseñanza gramatical. Aprender una lengua extranjera implicaba en este periodo que el alumno utilizara la propia lengua como un instrumento o medio y ya no un tema de estudio. La propuesta era que los temas se presentaran buscando integrar las cuatro habilidades comunicativas de la lengua (escucha, lectura, escritura y habla), intentando así alcanzar el fin último: la comunicación. Se pretendía entonces que las clases del aula dejaran de ser estructurales, menos aún la presencia de la traducción. El método de aproximación era inductivo, centrándose el estudiante en dar y recibir información, ya no la forma.

Los profesores buscaron entonces adaptar esta nueva propuesta a las condiciones personales y del aula, aunque existían tres principales obstáculos; en primer lugar, su nivel de inglés era limitado, por ello no podían ni querían lograr interacciones orales más libres; otro, argumentaban que era imposible tener 50 ó 60 alumnos hablando al mismo tiempo (de ser así los otros profesores o prefectos los harían callar); un tercer argumento, la falta en los alumnos de un vocabulario más amplio para alcanzar la verdadera comunicación.

Como observamos, los argumentos están relacionados con aspectos de orden metodológico, disciplinario y de aptitud en cuanto al dominio del inglés. Por lo anterior, los profesores encontraron una solución con la implementación de dramatizaciones o juegos de roles, donde se pedía que memorizaran diálogos de los libros de texto; otros, adaptados y personalizados, para presentarlos como producto de evaluación a sus compañeros. Generalmente, con esta actividad el profesor evaluaba parte del desempeño en el aula y pensaba que así lograba que los alumnos se comunicaran. Esta actividad oral se hacía de manera individual o en parejas, pero pocas veces se promovía presentaciones en equipo o de más de dos estudiantes al mismo tiempo.

Intentaron resolver el aspecto comunicativo con la repetición y empleo sistematizado de frases o diálogos. Los temas y vocabulario de las presentaciones ayudaban a reciclar las estructuras gramaticales que se estudiaban en las aulas, por lo mismo la producción de lenguaje era predecible y controlado. Los criterios de evaluación estaban dados en torno al trabajo en clase, lectura de textos pequeños y elaboraciones de los diálogos, además de las presentaciones orales. Incluso el propio programa de estudios incluía una sección donde recomendaba que la evaluación se hiciera a través de la medición de las habilidades por separado y sugería algunos cuadros de concentración con ciertos rasgos a tomar en cuenta.

Otras formas de interacción oral estaban implícitas en las órdenes o instrucciones sencillas dentro del aula para el trabajo, es decir frases con la finalidad de pedir permisos, realizar ciertas solicitudes, o promover saludos, entre otros. Tanto para los alumnos como para los profesores, el proceso de enseñanza y aprendizaje se centraba en la memorización de pequeños diálogos y uso de frases cotidianas.

Con ello, el profesor resolvía los tres obstáculos mencionados: el uso de la lengua se volvía predecible y controlado así como el vocabulario a emplear y los alumnos participaban en inglés cuando se les solicitaba y/o evaluaba, por tanto también había un cierto control del ruido durante las interacciones orales.

Los resultados de estas actividades de enseñanza llevaron a los estudiantes de inglés a ser codependientes de las pautas de acción establecidas por los profesores. Al parecer, hablaban, escribían, leían y realizaban actividades auditivas cuando se les indicaba, de otro manera, supuestamente, no había más comunicación en inglés.

El uso de textos

En el 2006, con el nuevo programa de estudios, la enseñanza de la lengua se centró en el estudio de textos escritos y orales, en los cuales se debía localizar prácticas sociales y culturales de los hablantes nativos. Es decir,

ubicar mediante la interpretación de los textos, aquellas oraciones, frases o palabras que permitían la transacción, socialización u obtención de información. Buscaba que los alumnos identificaran funciones de la lengua agrupadas en estas tres diferentes prácticas y, a partir de aquí, produjeran textos propios. Se reconocía entonces dos momentos importantes: uno de comprensión y análisis de la lengua y otro de producción de textos similares a los estudiados.

Los profesores al momento de trabajar en el aula se concentraron en la búsqueda de “textos” escritos, principalmente, extraídos de libros para la enseñanza del inglés o de fuentes auténticas, como artículos de revista, *blogs*, manuales, trípticos, recetarios, propaganda, envolturas de productos, etc. Todos ellos pertenecientes a tres diversas fuentes: literaria, científica y social.

Con estos materiales, a los alumnos se les pedía que desarrollaran el pensamiento reflexivo y actitud analítica mediante la comparación y contrastación de su lengua materna con la extranjera, dilucidando las prácticas sociales del lenguaje implícitas. Los pasos de la clase iban de acuerdo al modelo de aprendizaje de Kolb, también llamado “aprendizaje a través de la experiencia”, el cual pretendía generar en el aula una participación activa y experimental con la lengua, con la finalidad de crear conflictos cognitivos desprendidos de las situaciones a las que el alumno sería expuesto (1984, en SEP, 2006).

No obstante, en la práctica, el tratamiento de los textos fue reduccionista. Se centró la enseñanza del aula en actividades de comprensión lectora y, en ocasiones, en la traducción de textos. Se empleaba también el libro y cuaderno de trabajo para la resolución de actividades y la reflexión la promovían haciendo que el alumno anotara en su cuaderno la regla de uso de la lengua del tema en turno. Cuando los futuros profesores de inglés acudían a las escuelas a pedir temas, éstos usualmente regresaban con la consigna de trabajar con cierto número de páginas del libro oficial, en lugar de un tema. La complejidad de la propuesta en cuanto a exponer a los

estudiantes a textos auténticos y familiarizarlos con las prácticas sociales del lenguaje se vio reducida a las actividades presentadas bajo la lógica de las casas editoriales.

Hasta la fecha, muchos profesores siguen trabajando con estos libros de texto y cuando se les ha inquirido sobre la opción de elegir o elaborar sus propios textos; o bien, dejar que los alumnos busquen en Internet, responden que los padres de familia están muy al pendiente de que los alumnos usen lo que tienen y se quejan cuando hay algún gasto extra para la obtención de material complementario.

Una realidad de las escuelas secundarias públicas es que muchos de los materiales que se necesitan para trabajar (como plumones, papel de colores, cartulinas, marcadores para el pizarrón o fotostáticas) corren por cuenta del profesor que termina pagando por estos insumos. A diferencia de preescolar o primaria donde los alumnos entregan una lista de materiales al inicio del ciclo escolar, en secundaria se pide los materiales de trabajo durante el año escolar, pero no todos lo traen. Podríamos decir que las condiciones son adversas en cuanto al uso de materiales y por ello resulta menos complicado trabajar con lo que brinda la SEP: el libro de texto. De este modo, así como la “dialogitis” fue una práctica recurrente en el aula de inglés durante el plan de estudios 1993, en el 2006, la “textitis”.

Los proyectos y tareas

Con el actual plan de estudios, la propuesta metodológica dio un importante giro, pues los contenidos de aprendizaje están ahora articulados bajo tres tipos de conocimiento: “hacer” con el lenguaje, “saber” sobre el lenguaje y “maneras de ser” con el lenguaje; de este modo, los componentes a enseñar adquieren una naturaleza más pragmática y holística, y las formas de enseñanza tradicionales a las que estaban acostumbrados los profesores ya no son aplicables como tal.

La propuesta es que se desarrollen en el aula tareas²³ y/o proyectos con base en tres ambientes (familiar y comunitario, literario y lúdico, académico y de formación), que determinan un tipo de práctica social y *lexis*, además de que cada uno de dichos ambientes se enfocan en el desarrollo de diferentes competencias comunicativas y cognitivas (por ejemplo, en la primera la habilidad oral y auditiva destacan, en la segunda la destreza de la lectura y, en la tercera, la escritura y habilidades de estudio), haciendo que el estudio de la gramática como tal, o la práctica de las destrezas comunicativas por separado, como se había venido haciendo en el pasado, se conviertan ahora en un elemento integrado para el logro de ciertas competencias (SEP, 2011b).

De esta forma, la acción esperada por parte del profesor del aula es la de gestionar el uso de la lengua como medio para alcanzar otras metas como la elaboración de algún texto escrito, la solución de algún problema o la presentación de cierto proyecto, para ello el inglés es el vehículo de la realización de las actividades cuya naturaleza ya no es sólo comunicativa, sino también reflexiva y de aprendizaje práctico, dando como resultado la posibilidad de expresarse e intercambiar ideas, interactuar con otros, acceder a información, organizar las ideas y reflexionar sobre el propio proceso intelectual (SEP, 2011c).

Lo anterior, aunque resulta una propuesta metodológica bajo la lógica pragmática de las competencias, para el profesor de inglés ha representado una disonancia entre la teoría y la realidad de las escuelas. El problema, señalan, va más allá de trabajar colaborativamente o en la realización de un proyecto, sino con la carencia de un elemento básico: la posesión del idioma.

Esta exigencia del nivel se ha vuelto un punto de debate y tensión en el último par de años; sin embargo, los profesores aseguran que, aun con la

²³ Un aprendizaje basado en tareas (*task-based learning*) sugiere que la actividad principal del aula sea la tarea y la lengua el instrumento o medio para llevarla a cabo (Willis & Willis, 2007).

aplicación de este enfoque, no se garantiza que los alumnos sean capaces de emplear el inglés en las aulas todo el tiempo, porque también requiere de que la estructura de la escuela cambie algunas de sus prácticas, tales como las aulas sobrepobladas, la obsesión por el control y evitar el enciclopedismo.

Es decir, en el contexto de las escuela públicas, los alumnos se encuentran agrupados en espacios muy pequeños donde no pueden trabajar en equipo. Para ello, tienen que acomodarse en el suelo o salir a espacios más abiertos. En este punto, el mobiliario de las escuelas no sólo sigue siendo el mismo sino que el espacio entre éste no permite la interacción entre éstos.

En segundo lugar, la disciplina -como se concibe en la escuela secundaria- se ve afectada y considerada disruptiva en el momento en que los alumnos se levantan constantemente para compartir información entre ellos. Por último, el inglés se evalúa objetivamente con una prueba de conocimientos y no con los proyectos. En este sentido, el desarrollo de competencias transversales, relacionales, procedimentales y metodológicas no son medibles al momento de presentar una prueba escrita.

Asimismo, los profesores creen que tomará tiempo el que los alumnos entiendan la naturaleza de los nuevos contenidos, pues no será como lo hacían en otros años. Ya no sólo se estudiará la forma pasada de un verbo (contenido gramatical), o la manera cómo saludar en inglés (contenido funcional), más bien el trabajo se centrará en diseñar una historieta, elaborar un guión de entrevista o un manual de instrucciones. La evidencia del aprendizaje estaría implícito en el producto u objeto al cual puedan transferir su conocimiento y destrezas pero, opinan los profesores, no quedarían muy claros los avances individuales y colectivos de manera concreta y objetiva.

Ante esta incomodidad, los profesores han encontrado una solución: suelen trabajar un par de semanas en la adquisición de contenidos necesarios para la elaboración del proyecto y lo trabajan una semana previa a la evaluación.

Así, el profesor y el alumno mantienen la misma lógica de trabajo del pasado y sólo al final se le pide que se organice con sus compañeros para generarlo y presentarlo. Este desarrollo y presentación del proyecto es sólo parte de los criterios y rasgos de evaluación pues sigue siendo sustancial la prueba objetiva, participación en clase, limpieza, organización y trabajo en el cuaderno. De este modo, el trabajo bajo proyecto se ha visto ajustado al contexto conservador de las escuelas.

2.2.2. Condiciones y características de la clase de inglés

Las orientaciones que guían la enseñanza de una lengua dependen en gran medida de la metodología de enseñanza, pero también se pone en juego los propósitos que se quieren alcanzar, el contexto social, los medios y recursos con los que se cuenta, los intereses de los estudiantes, los profesores e incluso, la institución, así como el nivel de idioma esperado. En resumen, todo lo anterior cobra tintes y expresiones particulares al momento en que se manifiestan y conforman en la cultura de un grupo de personas o una institución.

En secundaria, durante varias décadas, la clase de inglés fue considerada una de las asignaturas menos importantes pues predominaba la idea de que pocos terminaban realmente hablándolo, y en caso de existir un interés auténtico por parte de un alumno, éste más adelante podía dedicarse a aprenderlo.

A esta visión contribuía el hecho de que no podían practicar ni experimentar el inglés fuera del aula, por eso solían decir en las casas de los alumnos que primero había que aprender muy bien el español y después aventurarse a estudiar otra lengua. En resumen, existía un cierto menosprecio hacia ella y se le consideraba un conocimiento que sólo era útil para los hijos de familias de clase acomodada.

En la actualidad, socialmente esta concepción ha cambiado y la necesidad de aprender inglés es vigente para padres y alumnos; sin embargo, en la escuela secundaria, siguen transitando algunas prácticas del pasado, en particular en las representaciones que se tienen sobre el uso del inglés, la explotación de los espacios y los recursos, así como las formas de trabajo e interacción de los profesores y alumnos, como se expone a continuación.

2.2.3. Enseñar inglés en dos idiomas

En un principio, cuando emerge la enseñanza comunicativa de las lenguas en la década de los 80 del siglo pasado, fue muy criticado el hecho de que los profesores emplearan el español en la clase de inglés. Esta condición se convirtió en un punto de discusión acalorada entre teóricos y profesores de secundaria, principalmente en nuestro país, pues mientras los primeros sostienen que para la adquisición de una lengua se requiere de una inmersión casi total en el idioma, los segundos piensan que hay ciertos factores que limitan esta posibilidad, entre ellos la tensión que causa a los alumnos y, en consecuencia, las quejas de los padres.

Una razón que se esgrime, cada vez menos pero que sigue apareciendo en los registros de clase de los profesores en formación, es el reclamo de los padres y alumnos a los maestros porque usan inglés en el aula todo el tiempo. Argumentan que éstos no entienden y por ende no aprenden; sin embargo, paradójicamente, muchos de estos padres terminan enviando a sus hijos a clases privadas para compensar este vacío. Es interesante reflexionar sobre el menosprecio que sienten por las escuelas públicas, quienes mandan a sus hijos para cumplir con un requisito pero no consideran que aquí puedan obtener una educación de calidad. Por ello, muchas veces el interés por que los profesores de inglés bajen el nivel de exigencia y den su clase en español no es en apoyo a sus hijos, sino en la falta de fe en la escuela y por ello prefieren pagar para que sus hijos sí aprendan en institutos de lengua.

Lo cierto es que el maestro de inglés cuando emplea el español en el aula, lo usa como un medio de compensación para clarificar dudas y asegurarse que el estudiante comprendió lo explicado, pero esta sensibilidad de saber cuánto español o cuánto inglés no ha sido reflexionada ni consensuada por el gremio de aquí que se discuta frecuentemente sobre los extremos a los que se llegan.

Una práctica común del pasado es el impartir la clase de inglés en los dos idiomas: español e inglés, para no conflictuar a los alumnos, aunque expertos de la lengua aseguran que por esta razón los alumnos de secundaria nunca aprenden realmente pues esperan cómodamente el momento de la traducción. De aquí la

tensión y la molestia cuando sus profesores les hablan en la segunda lengua todo el tiempo.

Este punto se vuelve un elemento álgido y de tensión al momento de evaluar a un profesor en formación durante sus prácticas en secundaria, porque la postura de la Normal es que los futuros docentes hablen inglés todo el tiempo, sin embargo durante sus estancias éstos argumentan que los contextos no son flexibles y la crítica de los alumnos y padres aparece de inmediato. A veces, incluso el tutor también se queja. Paul Willis (1988) nos ayuda a comprender este caso al explicar cómo la contracultura de las escuelas afecta a su propia comunidad, quienes piensan que los alumnos de secundaria nunca van a aprender inglés y, aún si lo aprendieran, de qué les serviría. En este sentido, no sólo los padres y alumnos representan un obstáculo para que se den las condiciones idóneas, en ocasiones las mismas escuelas piensan que la clase de inglés es la menos importante del currículo, por ello anteponen las necesidades de las otras.

2.2.4. Los “aires” del inglés

Respecto al uso de los espacios y recursos en las aulas de inglés, también existen algunos conflictos en cuanto a su representación. Nuevamente se antepone la creencia de que el inglés es “presuntuoso” y no hay modo de dar una clase si no se cuenta con un aula equipada. Lo cierto es que en torno a las formas de organización e interpretación sobre el uso de los espacios, para los profesores de inglés es desmotivante que sus autoridades les limiten y prohíban el uso de ciertos lugares, pues en su lógica el patio está destinado sólo para la clase de educación física, y el laboratorio de cómputo para las áreas científicas, incluso español, pero la clase de inglés debe permanecer en su aula.

En escuelas donde se adoptó la modalidad “aula-asignatura”, los profesores de inglés sienten más libertad y suelen acomodar el mobiliario y decorar las paredes de tal modo que sus alumnos sientan una atmósfera diferente. En estos casos, son creativos y tienen sus paredes cubiertas con láminas elaboradas por los alumnos, cuentan con grabadora y, en ocasiones, hasta TV y VCR. Estos recursos les permiten diversificar las actividades de enseñanza y generar menos pasividad.

No obstante, también suele ser objeto de envidia el que un profesor de inglés cuente con más recursos y materiales que otros.

La elaboración de materiales es un actividad fomentada en la escuela formadora. Los profesores normalistas suelen elaborar sus propios materiales de enseñanza. Este rasgo a menudo los distingue de los profesores en servicio que debido a la intensidad de trabajo hacen uso de recursos más comerciales; sin embargo, es sugestivo observar que cuando el tutor es egresado de una normal, éste exige a su tutorado la elaboración de materiales o uso de recursos atractivos y adecuados para los intereses y características de los alumnos de secundaria. De otro modo, dicen los tutores: “no parecen normalistas”.

Esta exigencia del uso de materiales es una práctica que tradicionalmente se observa generación tras generación en los profesores en formación, pero que los profesores en servicio con el tiempo dejan de hacer debido a razones que ellos mismos ofrecen como la gran cantidad de grupos que atienden, el poco reconocimiento por parte de los alumnos o autoridades por el esfuerzo y costo adicional que implica, entre otros, pero no por ello dejan de valorar y explotar.

2.2.5. La interacción en la clase

Por último, la enseñanza de idiomas no sólo explota los recursos de naturaleza visual y auditiva, también es interactiva, por lo mismo demanda una constante presencia de dinámicas grupales como lo son el trabajo en equipo, en tríos, binas o plenarias. Si los profesores en formación tampoco hacen uso de estas técnicas, los tutores suelen extrañarse, aun cuando en lo personal no las usen a menudo en clase.

A decir de los tutores, los tutorados en su calidad de estudiantes y dado que su conocimiento de la enseñanza del inglés es más actualizado, éstos deben contar con más recursos que el pizarrón y el libro de texto para impartir sus clases. Además comentan que cuando fueron estudiantes, también se les exigió la aplicación de diversas técnicas, por tanto esperan que los futuros profesores traigan consigo una variedad de recursos atractivos y estrategias innovadoras que “enganchen” a los adolescentes.

Esta forma de representar la clase de inglés a menudo se vuelve un objeto de doble filo, pues así como puede ser benéfico, también puede convertirse en un obstáculo que no permita valorar otro tipo de esfuerzos didácticos al momento de trabajar con un grupo. Por ejemplo, a los alumnos de secundaria les agradan las clases llenas de apoyos visuales y juegos, por ello cuando los practicantes se van y se queda su profesor, suelen reclamarle la ausencia de éstos, e incluso, cruelmente, decirle que se vaya y que regrese el practicante. Con el tiempo, esta preferencia suele ser un elemento más de malestar docente por parte del tutor, quien movido por los celos o la envidia, en ocasiones ha decidido terminar la tutoría o, en el mejor de los casos, obligar al practicante a que le deje sus materiales.

Existen entonces características muy particulares que distinguen el aula de inglés de otras asignaturas, así como diversos retos a enfrentar, como son las condiciones físicas del aula, las formas de organización de los espacios, los materiales y recursos variados –algunos de costo elevado– y, por último, las propias representaciones contraculturales que los individuos tienen en torno al aprendizaje de una segunda lengua. Todo ello conjuga una configuración subjetiva de sus rasgos y condiciones en la escuela secundaria

La frase “*Good morning! How are you?*” es simbólica pues con ella suele darse el arranque de una sesión de inglés en secundaria. Al expresarla el profesor no sólo anuncia un cambio de código lingüístico para el intercambio y comunicación de la clase, sino también su llegada y junto con él o ella pautas de acción y comportamiento diferentes a los de otras clases. A continuación, se espera la respuesta por parte de los alumnos quienes de pie corean cantadito: “*Fine thank you, and youuu?*”. Entonces, el profesor responde, dando la indicación de tomar asiento.

La enseñanza de una lengua extranjera en secundaria, a diferencia de otras asignaturas, suele tener muchas rutinas como la anterior, con la finalidad de que los alumnos hagan uso de ella dentro de las aulas y la sistematicen, por ello la técnica más común es la repetición y el uso constante de frases cotidianas, como: decir la fecha, pedir permiso para ir al baño, entrar o salir del salón, responder al

pase de lista, entre otros. Todas estas acciones forman parte de una estrategia conductista donde las rutinas tienen que ver con la adquisición de vocabulario. De igual forma, se sistematiza la habilidad escrita, a través de la repetición de palabras, escribir la fecha en el pizarrón, o copiar de éste. Todo lo anterior para el apoyo de la lectoescritura y correcta pronunciación.

El hecho de que el inglés se estudiara como lengua extranjera hasta hace menos de cinco años reconfortaba al profesor con la idea de que serían muy pocas las veces que el alumno estaría en contacto con la lengua fuera del entorno educativo, de aquí el uso constante de estas técnicas y ejercicios. No obstante, en los tiempos actuales, los jóvenes conviven más con el inglés en sus casas u otros espacios que en la misma escuela, fenómeno que ha cambiado esta apreciación del profesor y con ello la propia percepción de su experticia y dominio del idioma.

Es decir, en el pasado el profesor de inglés daba por sentado que los alumnos sabían muy poco o nada de inglés, entonces los trataban como tábulas rasas. Hoy en día, se sorprenden del conocimiento de sus alumnos, esto gracias al mundo globalizado y acceso inmediato a la tecnología. Incluso, en ocasiones, éstos estudiantes los corrigen y sugieren vocabulario que el profesor desconoce. En resumen, algunos alumnos son tan o más expertos que los profesores.

De la misma forma sigue existiendo, aunque en menor cantidad, los alumnos con poco nivel, lo cual da a la clase de inglés una característica heterogénea. El maestro, al respecto, prefiere mantener invisibilizado este rasgo, tratando de mantener las mismas condiciones de orden y disciplina que al parecer le son a veces más importantes. Por lo mismo, algunas dinámicas de agrupación y actividades de orden comunicativo y colaborativo son modificadas o anuladas, pues a decir de la mayoría de los profesores de grupo: “no se tienen las condiciones áulicas para realizarse” y/o “los alumnos no tienen el nivel de dominio del idioma para realizarlos”. Discurso que va en contradicción con su realidad.

Esta creencia de los profesores ha originado que la clase se vuelva rutinaria, repetitiva y sin sentido. En contraste, los alumnos piensan que la clase adquiere interés cuando aprenden a relacionarse entre sí en inglés, entablan una plática

cotidiana -si tiene el vocabulario suficiente-, escuchan y cantan canciones, juegan en grupo, o dramatizan conversaciones. Para ellos, este tipo de interacción es mucho más dinámico y acrecenta la creatividad en la formulación de oraciones. Lo cierto es que a pesar de los cambios metodológicos propuestos en los programas de inglés 2006 y, el vigente, 2011, lo que observamos en la práctica es que las oportunidades de los alumnos para usar la lengua son totalmente controladas y van en decremento de la negociación, generación e intercambio, quedando la clase en condiciones limitantes.

“La clase de la practicante es demasiado pasiva. Las alumnas de tercero resienten que no se les enseñe más vocabulario y una de ellas le pregunta si sólo les va a enseñar expresiones con “DO” y “DOES”. Las alumnas generan más oraciones con personajes ficticios de programas televisivos como caricaturas. Por ejemplo:

*Winnie Pooh loves ice cream.
Pucca loves Garu.
Mimi likes Mickey Mouse.
o
Mimi likes dresses.*

La practicante da su clase de modo muy gramatical haciendo de la lengua un tema y no un medio de comunicación. Habla más español que inglés. La practicante les señala a las alumnas que están castigadas porque no trajeron la tarea y por eso no harán actividades de vocabulario. Hace también referencia a que el día previo no habían hecho la portada [...] Las alumnas parecen aburridas y mientras algunas trabajan copiando lo que la practicante escribe en el pizarrón, otras dibujan o revisan su cuaderno pero no escriben. Se ven ajenas a la clase (RAAt/L-16-02-11).

Como leemos en el extracto anterior de un registro de observación de clase, a menudo los alumnos se sienten atraídos cuando los practicantes o sus maestros traen a la clase un tema cercano a su realidad o gustos, como en este caso los personajes de caricaturas; sin embargo la dinámica de participación individual con oraciones cortas, sin contexto ni propósito comunicativo hizo que perdieran todo interés. Lo anterior destaca que ellos pueden no conocer el idioma pero resienten

las limitaciones que los profesores les imponen. En este sentido, cognitivamente no son inferiores, simplemente tienen la condición de discentes.

A modo de conclusión, leímos que la enseñanza del inglés ha pasado por diversas etapas curricularmente hablando, sin embargo los profesores han cambiado poco sus estrategias de enseñanza. Es decir, han mantenido control de los contenidos, procesos, vocabulario y producciones de sus alumnos a través de las distintas formas en que ajustaron el enfoque de enseñanza-aprendizaje y propuesta metodológica. Por ello, sin importar si los medios para interactuar con la lengua son diálogos, textos o proyectos, los alumnos siguen permaneciendo dependientes del *input*, materiales y recursos que se les hace llegar. En otras palabras, la mayoría de las clases de inglés en las escuelas públicas del país siguen centradas en las acciones y determinaciones de los profesores, y pocas veces hay consenso o propuestas de trabajo autónomo e independiente en este nivel.

En contraste, la actitud de los adolescentes con el idioma es cada vez más demandante. Su acercamiento a través de otros medios, ya sea electrónicos, impresos o auditivos en sus casas o entorno les permite traer al aula de inglés otras experiencias que emplean y comparten. Asimismo, contrario a lo que pensaban los profesores cuando aseguraban que todavía no tenían estudiantes con conocimiento previo del inglés en sus grupos, los tutorados han observado que estos alumnos ya empiezan a llegar. Son casos de jóvenes que ya sea porque vivieron parte de su niñez en Estados Unidos u otro país de habla inglesa, o bien porque tuvieron clases de inglés en la primaria y/o estudian por su cuenta en algún instituto, conocen la lengua y, a veces, saben más que su profesor.

En consecuencia, el panorama de la enseñanza del inglés es de profesores limitantes y limitados *versus* alumnos más experimentados y deseosos de realizar actividades con la lengua (ya sea jugar videojuegos, ver películas o videos, chatear con extranjeros, leer instrucciones contenidas en sus celulares, ipods, computadoras, conocer el contenido de sus canciones favoritas, etc.); sin embargo, las actividades en el aula son reducidas frente al potencial de recursos al que tiene acceso el estudiante. Hablamos entonces de una especie de embudo,

donde la parte más estrecha e inflexible está localizada en el aula y la amplitud de espacio y de oportunidades afuera.

El profesor de inglés no ha sabido todavía cómo hacer para que sus actividades del aula sean transferibles a las necesidades reales de sus alumnos. Se mantienen “hechas” para los contextos, condiciones, y construcción de la realidad de estas escuelas; es decir, interacción controlada, mucha copia y resolución mecánica, lectura poco significativa, reproducción y control de las producciones lingüísticas.

Por su parte, el profesor en formación en cuanto a los “temas” que se tratan en el aula, está más cercano y familiarizado con las fuentes de referencia que tiene el alumno, por lo mismo se muestra más comprensivo y cercano a sus intereses. Es decir, está inmerso en sus gustos y sabe elegir y proponer materiales que les son atractivos e interesantes. No obstante, debido a la necesidad de control que exaltan las escuelas y los tutores, temen la posibilidad de que no tomen en serio su enseñanza (por no abordar contenidos más académicos) y que se comporten de manera indisciplinada y errática por no seguir las pautas de acción acostumbradas. Además, con el tiempo, prefieren seguir las rutinas por ser una condición menos conflictiva con la cual reciben menos críticas pues no atentan contra la estructura.

No obstante, como efecto de la propia naturaleza evolutiva de la tutoría en las prácticas y del encuentro de dos percepciones distintas de lo que significa la enseñanza y aprendizaje del inglés, el estado de las cosas en el aula no permanece estático. Una vez que la relación se establece, las experiencias positivas y negativas van transformando las prácticas, los discursos y las formas de comprender el trabajo en el aula como los que analizaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3. ESTILOS DE RELACIÓN EN LAS PRÁCTICAS

En este capítulo se describirán diferentes estilos de actividad tutorial en las prácticas de futuros profesores de inglés, a partir de la elucidación de las condiciones contextuales de las instituciones, los tipos de interacción entre los agentes y el análisis de diversas dimensiones de la práctica, como la pedagógica, histórica, sociocultural, afectiva, entre otros. De aquí se determinaron el tipo de acciones y conductas, así como de negociaciones, formas de acoplamiento, solución de tensiones, entre otros, permitiendo la integración o no de estos agentes y, ciertamente, la potencialización de nuevos aprendizajes.

Con este apartado se pretende responder a la pregunta ¿cómo se conforma una relación tutorial? y ¿cuáles son los objetos de las prácticas que se privilegian? Podemos afirmar que en cada uno de estos estilos tipificados, se observan de inicio rasgos dialécticos por la contraposición de los diferentes objetos que les cobran sentido y la forma cómo se estimulan y orientan para generar una síntesis de conocimiento; es decir, los resultados llevan a una comprensión diferente de la relación.

Se observaron algunos modelos de comunicación (de transmisión, participación, diálogo y confrontación) caracterizados por formas de intercambio e intersubjetivación. Es así que acorde a estas características, se denominaron a estos estilos de relación vicaria, de empoderamiento, contendiente y discordante, tal como se describen a continuación.

3.1. Relación vicaria

Cuando ambos agentes logran acoplarse y trabajar de manera similar, compartiendo finalidades, actitudes y formas de enseñanza, se generan intereses en común que los lleva a colaborar y trabajar bajo el mismo modelo de enseñanza. Esto fue lo que observamos en la relación que establecieron María y su tutora.

Después de la primera estancia de dos semanas en la escuela secundaria, uno de los miedos de María era que su tutora no le permitiría actuar libremente en el aula. Dicho temor tenía su origen en la experiencia de trabajo docente de esas primeras

semanas, cuando María reparó en su estilo de docencia: la manera como daba la bienvenida a los alumnos, hacía el encuadre del curso con sus grupos e interactuaba con los estudiantes. La tutora era egresada normalista de un plan de estudios anterior al actual y llevaba más de 18 años frente grupo, lo cual la convertía en una tutora de experiencia, con un desenvolvimiento seguro y organizado en el aula.

Desde los primeros momentos de actuación frente a los grupos de su tutora, María admiró su estilo de enseñanza: sistematizado, con resultados efectivos; en pocas palabras, bien estructurado. Por lo mismo, dudaba de su habilidad para poder mejorar este ambiente de trabajo y mucho más remota le parecía la posibilidad de hacer sugerencias de cambio en estos grupos pues aparentemente no necesitaba nada.

A través de la breve experiencia de prácticas de los semestres anteriores de María, ésta no había conocido a un profesor titular con tan buen control de la disciplina y un estilo de enseñanza efectivo, por lo mismo no estaba segura de incluso querer cambiar algo, salvo mejorar las propias habilidades didácticas y actitudes para “parecerse” a su tutora. Reconocía que si quería tener un éxito parecido al de su tutora tenía que aprender innumerables cosas, mínimamente el poder mantener la misma organización de la clase y forma de evaluación. Estas preocupaciones como el control de grupo, la preparación de clase, el manejo del tiempo, entre otras, las expuso María durante las sesiones del taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente²⁴.

A partir de entonces, en los meses siguientes, la necesidad de equipararse a la eficiencia y efectividad de su tutora fueron una preocupación constante, por ello cuando se le comentó tanto a ella como a sus compañeros de grupo –también

²⁴ Las actividades académicas de séptimo y octavo semestre se concentran en dos asignaturas: *Trabajo Docente I y II*, que se lleva a cabo en las escuelas secundarias durante las jornadas práctica, y el *Taller de Diseño de Propuestas Didácticas y Análisis del Trabajo Docente I y II*, donde se preparan y desarrollan las actividades de enseñanza previstas para la escuela secundaria. Particularmente, en este último espacio, se elabora la planificación de las jornadas y las clases, el diseño de materiales, discusión de resultados, reflexión y análisis de las prácticas, todo con la finalidad de ir ajustando y mejorando las competencias didácticas, de gestión y sensibilización hacia el trabajo docente con adolescentes en las condiciones contextuales dadas.

practicantes en la misma escuela pero asignados a otros tutores- la necesidad de aplicar una propuesta pedagógica basada en las necesidades detectadas con sus grupos, para con ello ir elaborando el documento recepcional, María no pensaba en las posibilidades de una propuesta, más bien en los posibles obstáculos que enfrentaría al momento de querer sugerir cambios en la relación grupal existente.

Su mayor preocupación radicaba en que su tutora le había pedido que mantuviera la misma organización de trabajo, los mismos tiempos específicos para cada actividad y que siguiera evaluando conforme lo establecido desde el inicio de año. Esto no era lo único, también estaba la conducta de los estudiantes, la cual era muy distinta a la que mostraban con la tutora, y obedecía a algunas diferencias en el trato.

Por ejemplo, cuando pedía a los alumnos que guardaran silencio, María alzaba la voz al tiempo que golpeaba con el borrador en el pizarrón. La tutora le comentó que ese ruido era estresante y recomendó pararse en el centro del salón, contando en voz alta del 1 al 3 en inglés. Cuando María comenzó a hacer esto, obtenía una respuesta rápida pues estos alumnos reconocían esta pauta de una acción como una señal de guardar silencio y poner atención. Lo mismo sucedía al momento de dar otras instrucciones.

Al caer en la cuenta de este detalle, María decidió hacer a un lado su forma de intentar mantener la atención y obediencia de los alumnos y adoptó el conteo, pero además quiso mejorar y buscó otra estrategia, de la cual se sentía orgullosa. Le llamaba “el semáforo” y consistía en pegar una hoja de papel rojo, amarillo o verde en la esquina superior derecha del pizarrón. El color indicaba a sus estudiantes el grado de libertad o censura con la que podían trabajar. Por ejemplo, cuando el color verde cambiaba a amarillo o rojo, sabían que debían bajar el nivel de ruido y concentrarse en la actividad que realizaban en ese momento.

La tutora no objetó sobre la estrategia, tampoco dijo nada cuando María se cansó de usarla, pues los alumnos parecían no hacer mucho caso. Lo realmente efectivo, reflexionó María, era contar del 1 al 3, pues en esta acción reconocían una práctica acostumbrada de la tutora. Ante esta reacción, María optó por no

preocuparse más en buscar otras opciones y con ello tensar la relación entre ella, los estudiantes y la tutora, por lo que prefirió mantener las mismas formas de trabajo de ésta.

Así, una vez que los alumnos entraban y se sentaban, la practicante comenzaba con la presentación del tema, la cual para entonces ya estaba escrita y organizada en el pizarrón. No borraba y hacía pocas anotaciones, a lo mucho subrayaba o escribía algunas palabras o frases, porque el mismo apunte debía permanecer intacto todo el día para que lo copiaran los demás grupos.

Después de la breve explicación a modo de presentación del tema, en seguida daba la instrucción de copiar e iniciar con la actividad señalada. Mientras los alumnos hacían esto, realizaba el pase de lista. Al escuchar su nombre, éstos respondían: “*Complete!*” –en lugar de “*Present!*” o “*Here!*”. Esto en caso de traer consigo todos los materiales de trabajo que equivalía al cuaderno de notas (*notebook*), diccionario (*dictionary*), libro de texto (*book*) y libro de lecturas (*reader’s*), de lo contrario, sólo nombraban el material que traían consigo.

Mostrar completo el material equivalía a una calificación en el rubro de materiales para la clase: *notebook* = 5 pts., *book* = 2 pts., *reader’s* = 1 pt., y *dictionary* = 2 pts. El total eran 10 así que, en cada clase, a los alumnos se les ponía una calificación por traer su material. Por ello, al momento en que un alumno decía “*complete!*”, éste se hacía acreedor a un 10. Si sólo decía “*notebook and book*”, obtenía 7 y, así sucesivamente.

En una ocasión, durante un pase de lista, un par de estudiantes quisieron engañar a la profesora y entre ellos se prestaron el diccionario. María no lo notó pero sí la tutora quien pidió que se les bajara puntos por hacer trampa. De esta forma, -le explicó su tutora- fomentaba en los alumnos no sólo la responsabilidad de traer sus materiales completos sino también la virtud de la honestidad.

Otra de las indicaciones que María no debía omitir era terminar la clase cinco minutos antes del toque, tiempo suficiente para que los alumnos guardaran sus cosas, levantarán la basura que se encontraba cerca de sus sillas, acomodaran el mobiliario y salieran en orden para dirigirse a su siguiente clase. Incluso fue motivo

de broma el comentario que le hizo de comprarle un reloj y colgarlo en la pared opuesta al pizarrón para que desde ahí midiera mejor sus tiempos y evitara pasarse de la hora. De otro modo, los adolescentes se empujarían en la fila, ansiosos por salir, y llegarían tarde a la siguiente clase.

En una charla posterior con la estudiante, comentó que el origen de esta preocupación de la tutora se debía a desagradables desencuentros con la coordinadora académica, quien en años anteriores le había exhibido ante los demás colegas por dejar salir tarde y en desorden a los alumnos. La tutora había aprendido de tan desagradable experiencia.

Con el tiempo, esta rutina respecto a los tiempos, orden y trato en el aula, pasó a ser la forma de trabajo de Maria, aunque se notaba que intentaba modificar aunque fuera mínimamente ciertas prácticas de su tutora, pues se dio a la tarea de investigar sobre otras formas de mantener una adecuada gestión en el aula acorde a las necesidades e intereses de los niños. De hecho, ésta fue la elección de tema para su documento recepcional y logró paulatinamente cambiar algunas rutinas.

A través de la diaria intervención en clase, fue ganándose la confianza de los niños quienes ya no la veían como a una extraña y se atrevieron a comentarle algunos sentires. Tal era el caso de lo absurdo e innecesario que les parecía traer el material clase tras clase, si en ocasiones no se ocupaba. También se quejaban de que las clases les parecían aburridas, pues les gustaba aprender mediante juegos. Finalmente, tampoco les parecía que la tutora hablara todo el tiempo y no les permitiera expresarse libremente. La tutorada lo expresó de esta manera en una entrevista:

“En cuanto a las actividades o la forma de trabajo, la tutora trabaja de una forma rutinaria, puesto que comienza la clase saludando a los alumnos con la misma frase del día, mientras pasa lista, revisa materiales, imparte la clase, deja actividad y finalmente la revisa. La rutina, el cansancio y la apatía deben ser evitados, pues los alumnos esperan recibir un servicio de

calidad, que los motive a seguir estudiando mas no que los empuje hacia actitudes negativas adoptadas por el docente” (DRtDR-07-07-12).

De la descripción anterior, pregunté a la tutorada cómo era la relación de su tutora con los alumnos. Ella comentó que había cierto distanciamiento, por ello la profesora en formación pensaba que era necesario interesarse más en los alumnos y conocerlos, no sólo en términos de sus estilos de aprendizaje (*test* que la tutora había aplicado a principios del ciclo escolar) sino también en el ámbito personal (opiniones, sentimientos, preocupaciones, problemas, inquietudes, gustos, etc.). En resumen, reconocía la importancia de obtener datos que le ayudaran a comprender el porqué de sus comportamientos o actitudes dentro del aula, para así poder crear estrategias en busca de la modificación o eliminación de ciertas acciones que obstruían algunas conductas de rechazo hacia las propuestas de actividades de aprendizaje.

Al final del ciclo escolar, influyó positivamente la integración de otro tipo de actividades por parte de la tutorada quien hizo que los estudiantes se relacionaran en un ambiente más dinámico y variado en el aula. Las actividades lúdicas daban a los alumnos un respiro en la rutina, en consecuencia les agradaba estar con María. No obstante, pesaba más la cultura institucional y experiencia escolar de los alumnos quienes de repente cambiaban y obedecían con mayor presteza las formas de enseñanza anteriores pues para ellos tenía más validez lo que decía o era avalado por la tutora.

La tutorada se dio cuenta entonces que debía escuchar a los alumnos, pero a su vez imponerse en la acción y ser quizá menos negociadora, de este modo actuaría ante ellos de manera más profesional, como su tutora. Ella misma lo expresó de esta manera:

“No puedes dejar que ciertos comentarios mermen en tu persona o en la autoridad frente a grupo, pues la clase no será como los alumnos prefieran, sino como la docente considere pertinente, es cierto que debes tomar en cuenta las críticas pero siempre teniendo en cuenta que tú eres la profesional” (DCtDR-02-06-12).

Es decir, aunque reconocía que los alumnos no estaban a gusto con algunas formas de trabajo, no se atrevió a ser más flexible y a romper con las guías de acción ya determinadas, porque concluyó que los alumnos tampoco reaccionaban de manera responsable si se les daba mayor libertad.

De este modo, determinó que no tuvo más opción que seguir el modelo de la tutora, el cual por un lado le brindaba seguridad en la acción porque sabía las conductas y reacciones esperadas pero también desilusión pues tuvo poco rango de libre intervención. Además, se sentía controlada porque la tutora rara vez se ausentó del aula y observaba celosamente el desarrollo de las clases y de los alumnos.

Si recapitulamos, reconocemos que en los primeros meses de trabajo conjunto hubo tensión en la relación debido al formato riguroso de la rutina establecidas, sin embargo mucho de estas determinaciones eran resultado de algunas condiciones de exigencia de la escuela, debido a la constante vigilancia de la coordinadora.

María comprendió las presiones de institución sobre la tutora, concilió sus propios intereses, adaptándose al trabajo, de tal forma que coincidiera con lo que ésta esperaba, pero además durante ese año escolar buscó algunas alternativas que fueran menos rutinarias y diferentes. Aun así, la tutora brindaba consejos funcionales para que la clase siguiera el mismo patrón, sobre todo en el control de la disciplina; de este modo, en la medida que la tutorada lograba casi los mismos resultados, el ambiente en el aula era menos tenso y había menos supervisión. Fue interesante observar casi al final del ciclo escolar cómo ésta se mantenía más tiempo sentada y entretenida con su ordenador o celular y menos veces miraba a la tutorada. Aunado a esto, la relación afectiva también se hizo más estrecha. Con estas conductas, la tutora reconocía que María ya no requería de su constante supervisión pues la clase fluía de acuerdo a su deseo.

Sobre las dimensiones de la práctica, en la pedagógica, la tutorada aceptó que había aprendido a economizar sus tiempos y esfuerzo en la revisión de tareas, pase de lista, registro de materiales para el trabajo en clase, presentaciones de los temas de manera breve y esquematizada. También asignaba tareas más cortas,

simples y claras, rasgos que eran imprescindibles para las condiciones de 50 minutos de duración de una clase en secundaria. Con esta especie de guía de acción avanzaba no sólo en el estudio y revisión de los temas, sino también observaba aprendizajes, disciplina y estímulo de ciertas virtudes y valores en los adolescentes como la honestidad, la responsabilidad y la obediencia.

En la dimensión sociocultural, María desarrolló una percepción de contraste con su tutora. Mientras la de mayor experiencia consideraba el acto educativo como una transacción, la maestra joven buscó establecer más interacción y comunicación con los estudiantes, aunque en muchos casos este acercamiento fue malinterpretado por los adolescentes que pensaban equivalía a la liberación de las reglas establecidas. Con ello, María aprendió a exigir y negociar al mismo tiempo con los alumnos, así que cuando sentía cierta pérdida de control, regresaba a las formas de interacción validadas y seguras.

La tutorada al final se hizo de una opinión y aunque no estuviera de acuerdo con algunas de las acciones impuestas, supo ceder por temor a perder el afecto, confianza y buena opinión de su tutora. Paradójicamente, reconocía que los consejos brindados eran valiosos para mantener a estos alumnos eficazmente trabajando. Valoraba el hecho de contar con grupos donde sí podía “trabajar”, cosa que observaba no sucedía con otros compañeros tutorados, quienes al parecer no lograban establecer ritmos de trabajo eficientes y de manera continuada, debido a que la disciplina en sus aulas era más relajada. Es decir, María había construido en este año un significado de lo que implicaba una intervención docente eficiente en el aula.

La forma impuesta de trabajo aprehendida y reproducida le fue conveniente y la estudiante comprendió que era importante mostrar una actitud segura y poco flexible para representar autoridad en el aula. Aprendió a trabajar de manera sistemática gracias a las guías de acción indicadas y ya establecidas; supo imitar en varias ocasiones el estilo de su tutora para ajustarse a las condiciones de exigencia, control y vigilancia de esta escuela.

Respecto a las condiciones contextuales, la tutorada notó que en esta escuela de práctica se ejercía más presión sobre los profesores y demás actores. Esto los obligaba a probar su eficiencia mostrando que los alumnos trabajaban en las aulas, mantenían una buena disciplina y llegaban a tiempo a sus clases; de otro modo, recibían severas llamadas de atención de las autoridades. Particularmente, en esta institución la supervisión era una actividad jerárquica en cadena. Se reproducía en los diferentes niveles, es así que el profesor procuraba tener control de los adolescentes; así mismo, la coordinadora académica mantenía a raya el trabajo de los docentes y la directora, a su vez, vigilaba el trabajo de la coordinadora.

Esto hacía de esta comunidad educativa un espacio donde se vivía en lo cotidiano la vigilancia hacia la organización y trabajo colectivo encaminado hacia las metas de calidad que buscaba la escuela. Cabe mencionar que los padres de familia demandaban el mejor de los servicios y continuamente denunciaban si algo, según su parecer, no estaba bien respecto a la educación de sus hijos.

En ocasiones, se llegó incluso a comparar favorablemente la calidad de la escuela con la de una institución privada, por lo mismo tenía una alta demanda. Observamos así que la constante imposición de un estilo de enseñanza poco flexible por parte de la tutora obedecía al temor de ser sancionada, o bien de transgredir normas establecidas por la escuela.

Prevalecía entonces una cultura institucional que generaba esta actitud, sin embargo la relación coincidente se mantuvo gracias a la comprensión que tuvo de este hecho la tutorada, quien aceptó conservar por un periodo largo la misma rutina y formas de atención que la tutora prodigaba a sus alumnos para conocer a fondo la situación que prevalecía.

En breve, a manera de reflexión final sobre esta relación, observamos una condición de dominio y sometimiento al principio, el cual fue un punto de tensión constante, pues a la tutorada le pesaba tener una figura desdibujada ante los alumnos, recibir continuamente instrucciones y verse obligada a mantener un perfil bajo. Pero, afectivamente, hubo cordialidad, respeto en el trato y

pedagógicamente la consistencia de un trabajo coherente. Todos estos fueron factores positivos que ayudaron a un acoplamiento en la relación tutorial.

En varias ocasiones, hubo esfuerzos de la tutorada por ser diferente, para ello le ayudaba la cercanía generacional y cualidad empática, que la hacían darse cuenta de la reacción favorable de los alumnos, lo cual era a final de cuentas el interés de María. Pero también comprendió que los adolescentes de secundaria “funcionan” mejor cuando están sujetos a un marco más estricto y estructurado de actividades, algunas de ellas naturalizadas en los contextos de las escuelas secundarias, como las actividades panópticas de control y vigilancia (Foucault, 2001).

Logró introducir en ciertos momentos algunas actividades lúdicas y material atractivo, con temas más cercanos a la realidad de los estudiantes, lo cual produjo interés pero al mismo tiempo un relajamiento de la disciplina. En consecuencia, el elemento más continuo de formación fue el desarrollo de un estilo de gestión y enseñanza en el aula que a la postre fue exitoso para ese contexto pues funcionaba con este tipo de alumnos, por ello pocas veces puso en tela de juicio lo que la tutora le sugería, aunque intentaba mejorarlo o adaptarlo a un estilo más personal, como lo fue en el caso del semáforo.

El reto formativo se puede representar entonces en las condiciones estructurantes de la institución y la tutora hacia la tutorada. Es decir, observamos una cadena de reproducción sutilmente entramada y cobijada bajo las normas y vida cotidiana de la escuela, que contribuyen a la disciplina y mantenimiento del orden, lo cual se traduce en la forma de enseñanza y actitud de ambos agentes en esta relación.

3.2. Relación de empoderamiento

Cuando las condiciones de la práctica parecen estar motivadas hacia el logro de los objetivos de enseñanza, pero por alguna razón el tutor se mantiene alejado y delega toda responsabilidad a su tutorado, detectamos una relación de empoderamiento del futuro docente, como le sucedió a Sandra con su tutora. En apariencia tenían una buena relación pues ésta última le había brindado toda la autonomía necesaria para practicar con sus grupos y llevar a cabo las actividades didácticas que considerara pertinentes. Le había dicho que contaría con todo su

apoyo y, de hecho, el primer día de clase del ciclo escolar, la tutora la presentó formalmente a los alumnos como “la maestra”, quien estaría a cargo y los evaluaría. Aunado a este reconocimiento, estaba también la amabilidad de su trato.

En los primeros días, Sandra solía referirse a su tutora como una persona alegre, juguetona y de muy buena relación con sus grupos. No tenía una formación normalista pero sí más de 20 años de experiencia, por ello en ocasiones hablaba de buscar la jubilación pues se sentía cansada. Durante el ciclo escolar, la relación afectiva con la maestra nunca cambió pero sí en cuestión del trabajo docente. Notó que los alumnos avanzaban muy poco en su ausencia y que a su regreso de la Normal iniciaba casi en el mismo punto donde se había quedado. Incluso, al revisar los cuadernos de los alumnos, tenían muy pocos apuntes y actividades. Era así que, cada vez que iniciaba una jornada de prácticas en la escuela secundaria, tenía que trabajar a marchas forzadas para avanzar en el programa.

Además, la tutora le pedía que se encargara de elaborar los exámenes de evaluación, revisara los cuadernos e incluso tratara con los padres de familia. Por último, la conducta de la tutora durante en el aula no era seria, pues solía interrumpir al ponerse a platicar con los alumnos durante las clases. Sandra concede que esto último no era tan frecuente, ya que eran más las veces que se salía del grupo con algún pretexto, o bien llegaba tarde, dejando a la tutorada sola. Con esta manera de conducirse en el grupo, prefería estar sin su tutora, aunque al principio se generó un problema de autoridad en el grupo por esto.

“A mi llegada, los alumnos creyeron que por ser joven sería una maestra “buena onda” pero esa idea cambió al darse cuenta que, a diferencia de la maestra titular, yo estaba ahí para enseñarles el contenido curricular y exigirles que trabajaran. Debo admitir que las primeras clases fueron difíciles pues no me veían como su maestra sino como una chava que estaba dándoles órdenes.” (EtER-29-03-12).

Como refiere, los alumnos al principio del ciclo escolar esperaban un trato laxo, parecido al de la tutora; es decir, relajado y de poco trabajo en clase, así que en

un primer momento resintieron recibir instrucciones de alguien joven. No obstante, como más adelante refiere, a través de la constancia en el trabajo cotidiano, paulatinamente, logró ganarse el respeto de los chicos.

Incluso, los alumnos empezaron a comentar que les gustaban más sus clases porque, como aseguraban, estaban aprendiendo. Mencionaban que la preferían y le pedían se quedara todo el tiempo tomando el lugar de la tutora. Esta supuesta predilección no causó ningún cambio en la actitud de la tutora, quien seguía con su actitud “relajada” gracias a la presencia de Sandra.

Llegó un momento en que ambas compartían el mismo grupo pero las formas de enseñar eran diferentes, igual que los propósitos y tipo de actividades. Incluso los criterios de evaluación llegaron a ser distintos. Mientras la tutora asentaba calificación aprobatoria por el hecho de que los alumnos juntaran cierto número de firmas por participación o trabajo en clase, la tutorada llevaba un proceso más elaborado donde incluía examen escrito y oral, entrega de cuaderno de notas, tareas y proyectos, entre otros.

A menudo, cuando Sandra le pedía comentarios y sugerencias sobre las actividades que realizaba, o bien la evaluación de su desempeño, con una sonrisa le respondía que le parecía todo bien pues estaba aprendiendo cosas “frescas” sobre la enseñanza del inglés y le confesaba que su forma de trabajo era poco variado.

Cuando Sandra estaba en la Normal, la tutora solía pedir a los alumnos que copiaran el vocabulario del libro de texto, lo repitieran varias veces en su cuaderno y resolvieran las actividades del mismo. En ocasiones, les pedía que practicasen y se aprendieran de memoria diálogos que escribía en el pizarrón y más tarde representaban, ya sea manteniendo la misma información o bien adaptándolos al sustituir algunos datos con información personal. Cabe mencionar que esta tutora no tenía una formación inicial como profesora, simplemente había adquirido el empleo por saber inglés.

Para la tutorada, este hecho influía en la forma tradicional de enseñanza de su tutora, pues si bien la memorización y representación de diálogos es un método

para aprender la gramática y vocabulario de la lengua meta, sabía que hoy en día se busca desarrollar actividades donde los alumnos activen su conocimiento previo y lo pongan en juego para experimentar con la segunda lengua prácticas sociales del lenguaje con situaciones cercanas a la realidad de los jóvenes, además de buscar que la información les llegue por distintos medios, no sólo oral o escrito, sino también kinestésico o táctil, por ejemplo, para atender a los diferentes estilos de aprendizaje.

Para lograr lo anterior, Sandra sabía que las clases requieren no sólo de una variedad de materiales sino también de diversas formas y oportunidades de interacción con la finalidad de que los alumnos practiquen lo aprendido en clase. Bajo esta premisa, la tutorada pedía que el uso de la lengua meta dentro del aula fuera más constante y se aprovechara toda ocasión para que respondieran y usaran el inglés.

Después de cierto tiempo trabajando de este modo, la tutorada aceptó haber tenido ciertos logros en la forma de enseñar a los alumnos al observar cambios en la conducta cotidiana y agradeció para entonces que la tutora desde un principio la hubiera presentado como un igual y que respetara su forma de enseñar y evaluar, porque de esta manera los alumnos comenzaron a reconocerla y respetarla.

“Un aspecto importante y de ayuda en la relación con mis grupos fue el hecho de haber sido presentada por parte de mi tutora como una igual; una profesora a respetar, con el derecho a evaluar y esto, obviamente, tiene impacto en los alumnos pues para ellos ya no sólo era una practicante sino una profesora apoyándola y mi opinión respecto a temas de su trabajo y comportamiento tenían peso e importancia para ella.” (EtER-29-03-12).

Como comenta la tutorada, a su tutora le agradó ver los cambios que logró en los alumnos y con ello se ganó todavía más la confianza de ésta.

“Un día tuve un impacto en ella (la tutora) pues esa clase estaba más atenta y animada que de costumbre. Ese día pudo ver hacia donde iba encaminado mi trabajo pues si bien las primeras clases fueron juegos, juegos planeados y con propósito, a mi parecer venían a romper todo su

estilo de enseñanza. Los juegos no eran relevantes para ella pues, acorde con su manera de pensar, no ayudarían a producir el inglés pero esa clase en especial se dio cuenta de que jugar también los ayudaba a aprender. Este reconocimiento me ayudó para que las siguientes actividades fueran mejor aceptadas; ese día mis alumnos, mi tutora y yo hicimos click. Después de esa clase todas las actividades que empleaba las repetía en las suyas.” (EtER-29-03-12).

Para la tutorada, el hecho de que su tutora comenzara a pedirle prestado su material para aplicarlo en otras clases y que repitiera sus actividades fue no sólo un halago sino también un logro, pues no sólo siguió conservando la amistad de la tutora sino también consiguió su atención y admiración. Incluso le ofreció que al retirarse la propondría con el director para que la contrataran en esa misma escuela.

Observamos entonces que en este tipo de relación, los elementos que predominaron en la interacción fueron la libertad de acción, la cordialidad en el trato y la cesión de responsabilidad, lo que implicó un cambio de arquetipo en cuanto a la imagen de autoridad y guía que detenta un tutor. Es decir, para Sandra fue una desilusión que la tutora le dejara toda la responsabilidad del grupo, sin embargo aunque parecía ser un problema tanto para la tutorada como para los alumnos, particularmente estos últimos extrañaban la actitud laxa de su maestra. Al final, se dio cuenta de que esto que parecía ser un punto negativo le brindó más ventajas.

La tutora, por su lado, también parecía sacar provecho de la relación y decidió posicionarse como un agente pasivo: esperaba que fuera la practicante quien hiciera la gestión en el aula, llevara a cabo el proceso de enseñanza y evaluación, y resolviera los distintos pequeños conflictos en el aula, si llegaban a presentarse. De hecho, sólo en una ocasión un padre de familia se quejó de la actitud estricta de la practicante. En este caso, la tutora la defendió y explicó que era su hijo quien en realidad no quería trabajar. El padre se retiró al parecer satisfecho con esta respuesta.

Como leemos, en esta forma de relación, ambos agentes también logran acoplarse en el trabajo aun cuando sólo uno parece estar a cargo, sin embargo ambos están satisfechos en su rol. En esta ocasión, en contraste con el anterior estilo, la tutora es quien se desdibuja de la acción. Al principio, la relación fue tensa, pero se vio aligerada con el alejamiento y constantes ausencias de la tutora, momentos que la practicante aprovechó para llevar a cabo distintas actividades y poner a prueba su competencia didáctica y forma de intervención.

Para Sandra, las cosas no fueron fáciles pues tuvo que aprender a ser independiente y activa, a tomar decisiones sin su tutora. Así, en la medida que la tutorada mejoraba en sus clases y éstas tenían más concreción, la tutora empezó a reconocerlo e incluso a imitar ciertas actividades de enseñanza que le agradaban y a quedarse con materiales y actividades de la tutorada para aplicarlo en otros grupos.

Sandra, quien a menudo se quejaba de que su tutora, no hacía comentarios cualitativos sobre su enseñanza, resintió el hecho de que además se “robara” sus ideas y trabajo, pero al final reflexionó que era un halago a su trabajo. En sí, era un acto de validación de su desempeño, aunque seguía pensando injusto que mientras ella trabajaba duro con los alumnos, la tutora hiciera menos. Al final del año escolar, Sandra recapituló sobre su desempeño y aprendizaje de la práctica y comentó lo siguiente:

Durante mi intervención seguí trabajando como siempre, incluso ya me había acostumbrado a las interrupciones [de la tutora] y la estrategia que había utilizado sirvió para motivar a los alumnos y que cambiaran de actitud. Logré que los jóvenes que les costaba más la clase, se interesaran y que cumplieran con las actividades, conseguí modificar su conducta dentro del aula y aprendí mucho sobre el sistema educativo mexicano (EtER-29-03-12).

En el testimonio, Sandra hace un recapitulado de lo que significó el año de prácticas, considera que a pesar del trabajo duro tuvo logros importantes en sus prácticas, aun cuando la interacción tutor-tutorado fue muy débil. Incluso, en

algunos momentos, los roles parecían estar intercambiados. Así, quien mostró mayor determinación y control fue la tutorada, aunque esto al principio fue un conflicto porque rompió con la imagen que usualmente se tiene de la función del tutor. Es decir, la idea de que éste es quien guía por ser el de mayor experiencia.

Sandra creyó encontrarse en desventaja en la relación con sus demás compañeros pues sin guía de la tutora tuvo que enfrentarse sola a los alumnos y padres de familia de inmediato, lo cual la llevó a enfrentar un reto de otra índole, es decir, ya no de un saber académico sino de gestión en el ámbito social.

En la dimensión pedagógica, implementó actividades que atendieran la diversidad de estilos de enseñanza y que además implicaran mayor dificultad para los alumnos más adelantados. También buscó distintos materiales y actividades lúdicas donde los alumnos aprendieran “haciendo”. Además debía pensar en formas de consolidación y evaluación de los aprendizajes, por lo mismo tuvo que asirse de un estilo de enseñanza de mayor trabajo y de acuerdo a la demanda de métodos más activos, integrando una planificación con contenidos que además atendían temas e intereses de los alumnos.

En la dimensión sociocultural, la dificultad estuvo en adaptarse a la no-guía del tutor y ganarse el reconocimiento de los alumnos, padres de familia y otros actores. Tuvo que aprender a reconfigurar los roles, adaptar su enseñanza a las condiciones del contexto y transformar los vicios de relación entre la tutora y los alumnos. Es decir, cambiar la actitud de apatía hacia las lecciones y el tutor, y motivarlos hacia el trabajo.

En resumen, en esta relación se detectó una práctica sin aparente supervisión, carente de un formato de clase determinado, pero que poco a poco fue empoderando a la tutorada y la experiencia le brindó saberes de naturaleza tanto pedagógica como pautas de actuación derivados de los eventos que se iban presentando, es decir, sin la previa estructuración y determinación que experimentaba en contraste María, en el otro tipo de relación tutorial.

3.3. Relación contendiente

A diferencia de las relaciones tutoriales anteriores, donde observamos que uno de los agentes es más activo y ejerce más poder sobre el otro, en este estilo el tutor y tutorado se confrontan debido a sus puntos de vista antagónicos sobre diversos elementos de las prácticas u objetos de enseñanza. Esto los lleva a constantes desacuerdos al momento de interrelacionarse.

En medio de las situaciones conflictivas que los confrontaba, debido a concepciones opuestas sobre el conocimiento profesional o a las formas de interacción de los alumnos, las tensiones ya no sólo estuvieron enfocadas en la rutina de la clase sino también en sus teorías implícitas. Un dato importante es que estos agentes fueron formados en diferentes programas, además la tutora en el pasado había enseñado en una escuela militar y tenía más de trece años de trabajar en la misma secundaria. La historia personal de la tutora la había conformado como una profesora estricta, gramaticalista y autoritaria. No obstante, era flexible con Diana porque tiempo atrás había sido profesora del hermano menor de ésta; por lo mismo, existía entre ambas no sólo una relación de tutor-tutorada sino también de estima.

Esta característica afectiva ayudó en los momentos álgidos y también facilitó un estilo dialógico que permitió nuevas construcciones y formas de comprender, incluso de mejorar la relación tutorial, de la cual podría decirse se desprendieron aprendizajes que conllevaron a rectificaciones formativas²⁵.

Para Diana, aunque su tutora era una maestra estricta, tradicionalista y con una forma de enseñanza gramatical, le agradaba la disciplina que ésta mantenía en el aula. Sin embargo, con el tiempo, cuando empezó a conocer mejor a los alumnos, se percató de que no les gustaba la asignatura, no sólo porque consideraban las

²⁵ Se entiende este concepto como el cambio de un estilo de relación tutorial a otro. Ya sea que en el arranque la relación fluye de manera continua en una condición vicaria o bien en una de empoderamiento y luego se transforman porque los agentes son capaces de ver dialécticamente las propias prácticas y pueden vislumbrar la posibilidad de una realidad distinta, coherente y efectiva.

clases monótonas y difíciles, sino también porque la tutora los regañaba constantemente.

Comentaban que habían venido trabajando con ella desde el ciclo escolar anterior y desde entonces sólo hacían uso del libro de texto, la repetición del vocabulario y la resolución de algunas actividades. Además, al momento de evaluarlos, aplicaba cuatro exámenes diferentes, enfocados a distintas habilidades. Por lo mismo, a sabiendas de que sus clases eran muy demandantes, estos alumnos esgrimían que no les gustaba la asignatura y tenían miedo de que los regañara o tomara represalias si lo comentaban, por lo mismo preferían quedarse con dudas sobre los temas de la clase, aun cuando pudieran hacer uso del español para aclararlas.

Otra actitud que les molestaba de la tutora es que atendía con mayor presteza a los mejores estudiantes e ignoraba a quienes tenían problemas para usar el inglés. Por lo mismo, Diana pensaba que su tutora era prejuiciosa al momento de la participación, de valorar su desempeño y aprovechamiento y de otorgarles calificación. También que su estilo de enseñanza era deductivo y muy rutinario; es decir, empezaba por enseñar las reglas gramaticales y vocabulario para después aplicar ejercicios de práctica. Para finalizar, dejaba tarea de algunas páginas del libro de texto y al día siguiente los revisaba. A este proceso se incluía, como señaló, la evaluación a través de cuatro instrumentos: un examen de gramática, otro de vocabulario, un tercero de comprensión auditiva y el último de expresión oral. En cada uno, el alumno debía demostrar que había aprendido el idioma aplicando los contenidos vistos.

En el examen de gramática, por ejemplo, tenían que complementar algunas oraciones, unir preguntas con sus respuestas o complementar con las propias ideas algunas oraciones. En el de vocabulario, resolvían sopa de letras, crucigramas, unían imagen con texto, entre otros, demostrando que identificaban las palabras requeridas. El tercer examen pretendía que distinguieran las palabras al escuchar la letra de una canción o diálogo. En el cuarto, la práctica social de lenguaje de la unidad estudiada se evaluaba pidiéndole a los alumnos organizados en parejas que representaran una conversación donde se empleara el vocabulario y las reglas gramaticales aprendidas. Para la calificación final, se tomaba en

cuenta la resolución de la unidad correspondiente en el libro de texto, donde por cada ejercicio sin resolver, se perdían cinco décimas del total.

Debido al número de alumnos por grupo, el cual rebasaba los cuarenta, la revisión de exámenes y asignación de calificaciones era un proceso muy largo y difícil, además la tutorada pensaba que para los estudiantes no tenía sentido pues solían hacer trampa y muchos de ellos copiaban los ejercicios de otro compañero. Asimismo, el cuaderno era otro aspecto a considerar que también se revisaba en la semana de evaluación. Aquí se verificaba que los estudiantes tuvieran todos los apuntes, ejercicios y tareas, tales como: oraciones de práctica, copias fotostáticas de ejercicios, ilustraciones, repeticiones de vocabulario o alguna tarea de investigación. No obstante, el rasgo más importante era la disciplina, aspecto que también se incluía; es decir, si el alumno cometía alguna indisciplina durante el periodo a evaluar se le restaban puntos.

Por ello, para destacar el control del grupo durante la clase, la tutora utilizaba un semáforo hecho con cartulina de colores. Esta estrategia la había implementado varios años atrás para resolver los problemas de indisciplina enfrentados durante sus primeros años de docencia. Era así que si la flecha estaba señalando el color rojo, ningún estudiante debía hablar pues quería decir que la maestra estaba explicando.

Durante ese lapso tampoco había permiso de ir al baño ni de hacer preguntas. Si el semáforo estaba en amarillo, quería decir que los estudiantes estaban realizando los ejercicios indicados y tenían permiso de preguntar sus dudas a la maestra y de hablar con otros compañeros. Finalmente, si se encontraba en verde, tenían derecho de salir al baño, platicar entre ellos, pararse o hacer alguna otra actividad.

El lapso de tiempo para cada color lo determinaba la tutora, era así que por lo regular los primeros 20 minutos de la clase el semáforo permanecía en rojo. Los otros 30 minutos se dividían entre amarillo y verde. A menudo, ésta olvidaba hacer el cambio de luces pero los alumnos o Diana se lo recordaban.

Por último, dentro de las estrategias de evaluación y gestión en el aula, la participación representaba un aspecto extra de la calificación que ayudaba a aquellos que no obtenían un buen promedio. Del número más alto de participaciones se hacía una escala y así obtenía el porcentaje de cada alumno. Las participaciones se marcaban con sellos que al final se contabilizaban. Para Diana, el llevar a cabo sus prácticas en este contexto fue particularmente desgastante y conflictivo. En ocasiones, le respondía a su tutora porque no llegaban a un punto de coincidencia, como ella relata en la entrevista que se le realizó:

“Todo era muy ambiguo. Una vez me causó conflicto cuando me dio el tema:

Tutora: Tienes que ver verbos irregulares.

Tutorada: ¡Ah! Bueno, sí. Pero ¿cuáles verbos?

Tutora: Todos.

Tutorada: Son muchos, yo no puedo ver todos en una clase.

Tutora: Sí, sí los puedes ver todos.

Tutorada: Ah, entonces yo también me siento en la clase para que me los enseñe...

... o sea, el objetivo de ella era que les pusiera a repasar la tabla de verbos en el cuaderno cinco veces; entonces, yo no le veía objetivo...” (EtDR-30-05-12).

Cuando Diana nos comparte parte del diálogo sostenido entre su tutora y ella, así como la forma sarcástica en la que intentó decirle que no era posible enseñar todos los verbos a la vez, nos hace reflexionar que la forma de enseñanza y actitud de la tutora representaban un constante conflicto para Diana, porque no coincidían sus puntos de vista sobre la enseñanza. Por tanto estaba consciente de que si quería implementar algunos cambios, debía considerar cuatro factores que en conjunto se habían convertido en un obstáculo para el aprendizaje de los alumnos y en los cuáles estaba en desacuerdo: el método de evaluación, la actitud de la tutora hacia los alumnos, la falta de motivación de éstos y la rutina de las clases, como escribió en los resultados del diagnóstico hecho a estos grupos.

Señalaba que el efecto de estos elementos en el aprendizaje era negativo, por lo tanto al final de cada periodo de evaluación había más de 10 alumnos reprobados por grupo, en consecuencia ésta era la asignatura con más alumnos de segundo grado reprobados en toda la escuela.

Diana quiso mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje de estos grupos, sugiriéndole a su tutora otra forma de evaluar. Al principio, ésta se negó argumentando que los alumnos estaban así acostumbrados y que seguramente con el cambio la conducta de los grupos se relajaría, lo cual terminaría de cualquier forma afectando su calificación. Le explicaba también que entendía, por su juventud, el deseo de ayudar a los grupos pues éste era un rasgo de todos los maestros que iniciaban, pero que finalmente terminaría olvidándolo como le había pasado a ella, quien su mayor aspiración era mantener un nivel de enseñanza muy alto para los alumnos, pero los directivos de la escuela y jefes de enseñanza le habían pedido que cambiara debido a las condiciones económicas y contextuales de la enseñanza pública.

“Bueno, al principio como todo alumno, como todo maestro que inicia, siempre tienes esas ganas en muchas ocasiones. Sí, nos han entorpecido tanto directivos, jefes de enseñanza que he tenido, porque han visto en mí a veces el nivel muy avanzado para los chicos; entonces como que vienes tú con muchas ganas de transmitirles un buen nivel, una buena enseñanza, y en muchas ocasiones pues nos han dicho “no, no des esto” o “pásate a un nivel mucho más bajo, porque tienes que ver que los chicos tienen mala alimentación, tienes que ver el entorno, el ambiente donde ellos se están desarrollando y a veces ese ha sido uno de los problemas, ¿no?” (ETARH-29-05-12).

Para la tutora, el problema de aprendizaje y evaluación radicaba en que los alumnos no estaban preparados para su nivel de exigencia. Por lo mismo, consideraba que tanto su enseñanza y evaluación estaban acorde a lo que los alumnos podían y debían hacer; no lo que querían hacer. No obstante, para el cuarto bimestre, después de la constante insistencia de su tutorada de que había alumnos a quienes podía ayudársele y de que ella podía realizar algunas

actividades “extra” sin alterar los ritmos y actividades establecidas, la tutora accedió.

Fue así que Diana incluyó varias actividades. Para comenzar, diseñó algunos juegos para la semana previa a la evaluación y así realizar un repaso de los temas vistos; utilizó diagramas, mapas conceptuales y mapas mentales, para que los alumnos tomaran los apuntes de las reglas gramaticales y vocabulario; traía una vez por semana canciones y videos para practicar la comprensión auditiva; hizo que los alumnos concentraran las participaciones en un formato y, en lugar de un sello, les entregaba una calcomanía para que la pegaran en dicho formato y llevaran la propia contabilización de las veces que habían participado. También sugirió elaborar un solo examen en lugar de cuatro, reduciendo así no sólo el número de reactivos sino también el tiempo de realización. Esto último no lo aceptó la tutora.

Los resultados de evaluación de ese bimestre fueron gratamente sorprendidos para la tutora, quien constató que los alumnos que se encontraban en peores condiciones habían mejorado y el número de aprobados se había elevado. Concedió entonces que el uso de las otras actividades había funcionado, aunque recomendó a su tutorada buscar otras estrategias para evitar el ruido y “relajo” generado con los juegos. Esto último hizo recapacitar a la tutorada, quien comenzó a considerarlo en sus siguientes intervenciones en el aula y mejoró al momento de dar instrucciones y pedir a los alumnos con mayor firmeza que guardaran silencio y compostura al levantar la mano para pedir la participación.

En esta relación, observamos tensión debido a las concepciones de enseñanza y aprendizaje que eran antagónicas. Por ejemplo, para Diana, la tutora era sólo una transmisora de información y esperaba alumnos seguidores acríticos. Para la tutora, Diana se acercaba mucho a los alumnos, por eso le recordaba constantemente que los profesores no podían ser “amigos de los chicos” y debían comportarse estrictos en clase. Por ello, la tutora se comunicaba poco con el grupo y sus favoritos eran los mejores alumnos. Para la futura profesora la comunicación con los alumnos era básica y se acercaba a aquellos que estaban en mayor desventaja. De aquí la diferente actitud de ambas ante el grupo.

Otro punto de contraste era la evaluación. Para la tutora, este proceso consistía en la cantidad de instrumentos que había implementado y que destacaban el producto. Para la tutorada, los procesos eran más importantes, además de buscar que fueran más significativos llevando a cabo un mejor andamiaje²⁶ de las mismas.

Observamos entonces cómo en cada actividad propuesta por la tutorada, no sólo la cuestión de un aprendizaje graduado y centrado en el proceso era atendido, también se rescataba la motivación y responsabilidad en cuanto a sus logros. Un punto a favor de esta relación fue la comunicación abierta que mantuvieron ambas. Dialogaban sobre sus puntos de vista y, como comenta la tutorada, a veces ganaba su tutora y otras veces ella. No obstante, respecto a su relación, ambas aceptaron finalmente haber obtenidos ganancias personales.

Para la tutora:

“Fue una experiencia de retroalimentación...Ella viene ahora sí que fresca en todos los sentidos y fue una experiencia muy bonita, agradable, en donde también aprendí de ella, aprendí en todos los sentidos en cuestión de pedagogía, en cuestión de metodología, en cuestión de humanística porque también fue ver el trato hasta cierto punto con los chicos, fue una experiencia en lo particular, fue grata.” (ETARH-29-05-12).

Para la tutorada:

“Creo que el control de grupo, porque me faltaba un poco más de carácter.” (EtRP-22-03-12)

El reto de la tutoría abarcó entonces dimensiones en el orden de lo psicológico, pedagógico e incluso histórico. La presencia de la tutorada ciertamente causó un

²⁶ Para Bruner (1960; 1966), el andamiaje son herramientas que ayudan a controlar la instrucción acorde al nivel del alumno; es decir, hace que la información y conductas esperadas se mantengan dentro del rango de su competencia mientras adquiere una nueva habilidad o conocimiento. Con el andamiaje se mantiene -dentro de la instrucción- la mirada puesta en tres elementos: el contexto, la motivación y fondos de conocimiento. Es así que la teoría vigotskiana rescataba más las funciones de maduración (Vygotsky, 1995).

impacto agradable al grupo de adolescentes, el cual prefería estar con la joven, pero esta reacción desconcertó a la tutora en un principio, quien inmediatamente hizo valer su posición jerárquica al decir que sólo estaba la profesora en formación para ser evaluada. Sin embargo, reiteró que trabajaría con ellos.

...Yo me acuerdo mucho que el primer día que entré con la maestra para que me conocieran los alumnos, ellos se pusieron felices porque pensaron que la maestra ya se iba o sea que yo me iba a quedar con ellos y la maestra: “No, no. Yo nada más la voy a evaluar, pero sí va a trabajar con Ustedes” y todos así de “¡Ah! Entonces no es la nueva maestra.” (EtDR–30-05-12).

En un principio, coincide la tutorada, esta predilección de los estudiantes afectó la relación en nivel de confianza y comunicación, pero la tutora cambió cuando se dio cuenta que su figura de autoridad no cambiaba. Los alumnos y la propia tutorada dependían de ella. También, en cierto momento, se dio cuenta de que había cosas que la tutorada le enseñaba y que, a su vez, dependía de ella porque a los grupos les agradaban estas actividades, por eso le concedió más libertad en el manejo de actividades, aunque su actitud nunca cambió para con los estudiantes.

“Yo pienso que a lo mejor los chicos ya no querían seguir con una maestra que les gritara y autoritaria, porque en las encuestas que les hice, la mayoría dice “Si, es buena maestra pero es muy regañona, me grita” entonces yo pienso que el carácter de la maestra, como ella dice, lo quiere mantener enérgico pero yo digo que para los chicos es muy agresivo la forma en la que ella les habla, quizá su conocimiento no lo ponemos en duda pero quizá su carácter sí, bajarlo un poco con los chicos, que es lo que les da miedo. (EtDR–30-05-12).

La dificultad de la tutorada fue en este caso demostrarle a su tutora que tenía el conocimiento y la capacidad didáctica y pedagógica para mejorar el aprendizaje y desempeño de los alumnos, sin herir su ego o afectar la credibilidad de ésta ante los grupos de secundaria. Por su lado, la tutora concedía el valor de las actividades pues veía resultados en aquellos que ella menospreciaba, pero insistía

en mantener el control de grupo y las formas de evaluación que consideraba adecuados para elevar el nivel y que siguieran destacando aquellos que lo merecían en lo individual. La alumna se preocupaba por todos, pero en particular su mirada estaba puesta en los más débiles y resultado de ello fue su propuesta pedagógica para el documento recepcional centrado en la evaluación.

En esta relación ninguna cedió y en su esfuerzo por cambiar al otro ambas ganaron, pues alcanzaron a ver que había una fuerza dialéctica en la misma, donde el desacuerdo, la negociación y la recapitulación eran constantes y productivas. Aprendieron que podían llegar a acuerdos, aunque después de ciertas resistencias. Las tensiones eran los cruces o puntos a donde ambas querían llegar y las discrepancias que las alejaban pero que, contrariamente, en lugar de alejarlas las acercaba más. En lo particular, los enfoques de enseñanza de la lengua les hacían ser antagónicas (gramatical *versus* comunicativo) pero el propio estilo de la relación estuvo movilizado por la negociación y recapitulación, lo que generó aprendizajes.

En resumen, en esta relación hubo fuerzas que originalmente se opusieron, pero que en la medida de las negociaciones, donde ambas concedieron aún dentro de sus divergencias y recapitulaciones, se lograron nuevas experiencias.

3.4. Relación discordante

En ocasiones, hay relaciones discordantes donde alguna de las dimensiones se vuelven puntos de tensión irreconciliables y, a modo de efecto dominó, trastoca al resto. Cuando esto sucede, las posibles explicaciones quedan acalladas por las situaciones vulnerables y embarazosas en las que se posiciona uno o ambos agentes, por ello en lugar de buscar soluciones prefieren cortar por lo sano y dar simplemente por terminada la relación de tutoría.

Pedro sufrió una experiencia discordante con su tutora cuando dejó de atender a sus sugerencias. Aunque solía prometerle que cambiaría los aspectos que no le parecían, al final terminaba haciendo lo opuesto. La tutora tomaba la falta de atención y compromiso como acto de irresponsabilidad y desconsideración.

Por ejemplo, la tutora llegaba a menudo tarde a la escuela, pero confiaba en que el tutorado estaría allí para apoyarle y que los grupos serían atendidos. La realidad es que el tutorado tampoco llegaba a tiempo y el grupo de la primera hora se quedaba sin maestro. Obviamente, la tutora era quien recibía las observaciones y regaños de la directora, por lo que su enojo incrementaba.

En otras ocasiones, le encargaba que desarrollara las clases con material visual y actividades más atractivas para los alumnos. Sin embargo, éste elegía impartir clases expositivas en inglés y con limitadas estrategias de enseñanza que atendieran la diversidad y nivel básico de los alumnos. El resultado era que la tutora estaba en total desacuerdo con la forma de enseñanza del alumno sin mediación alguna.

Tampoco le agradaba su actitud pasiva frente al grupo y que se relacionara poco con ellos, que no se preocupara por traer materiales, además de su testarudez de no hacer caso a sus recomendaciones. Antes de que se diera la ruptura, la tutora platicó varias veces con la asesora para tratar de aconsejar juntas al tutorado y darle varios ultimátum, pero tampoco funcionó, ya que los intentos de cambio eran sólo temporales. En resumen, volvía a repetirse el mismo patrón de conducta.

Por su lado, Pedro se quejaba de no entender exactamente lo que la tutora pedía. Se refería a ella como una maestra desorganizada e irresponsable, sin dominio de la lengua inglesa y ausente pues lo dejaba solo con los grupos la mayoría de las veces. Agregaba que aunque llevaba materiales, los alumnos eran apáticos y no respondían a sus intentos de involucrarlos en clase. También, que la tutora quería “boicotearlo” y “humillarlo” ante los alumnos, pues ésta se ponía de acuerdo con ellos para que no le hicieran caso. Esto lo pensaba así por un par de alumnos se lo habían comentado.

Lo que empeoraba la situación era la falta de comunicación efectiva. Los dos escuchaban las voces de otros actores y nunca dialogaron entre sí sus problemas. Cuando la tutorada lo acusaba frente a la asesora, éste se quedaba callado y parecía aceptar el decir de la tutora y sólo cuando regresaba a la Normal, en el taller, comentaba lo que desde su óptica sucedía en esta relación.

“Bueno, de hecho desde el principio comenzó mal porque nunca hubo la comunicación entre ella y yo. Le hacía preguntas acerca de qué es lo que quería para su clase o más o menos cómo llevarla, porque yo nunca he visto una clase de mi tutora. Bueno, la vi posteriormente y ya más o menos que me diera una idea, o más o menos para seguir la misma línea que ella, pero nunca. Me dijo: “O sea, tú eres libre de hacer lo que tú quieras; puedes venir, traer tu material, tráeme tus cosas, tus planes, los checamos antes y ya los aplicas. Si surge alguna duda, algún problema, yo te ayudo”. Según quedamos en eso y ya desde mis primeras clases así como que “es que te falta esto” y ya corregía tal aspecto y “no, es que te falta esto” y así siempre faltaba o sobraba algo, o estaba de más algo y ya le decía “pues Usted dígame más o menos cómo”, y ya me decía “no, pues es que tú estás en el aula, tú estás practicando, tú eres el que debe de estar ahí, debes de ver las formas o las maneras de cómo solucionar los problemas dentro del aula, no te esperes a que un maestro te diga o que alguien te diga cómo hacer las cosas”. Bueno, ya de ahí surgió más o menos como que el problema, se fue haciendo más grande y pues ya resultó en bronca (EtMF–30-05-12).

La interpretación del anterior fragmento es que Pedro era un agente pasivo que deseaba más dirección de parte de su tutora, en particular porque ésta expresaba desagrado por la forma en que presentaba los contenidos a los estudiantes. Esperaba, en cierto modo, que se le diera una explicación más clara y directiva para resolver los problemas que no podía o no quería ver. Por su lado, la tutora se desesperaba y trataba de hacerle entender que había elementos que debía resolver por sí solo, siendo más perceptivo y gestivo.

La tutora había egresado de la Normal seis generaciones atrás, con el mismo plan de estudios que Pedro, por tanto era una docente que parecía estar viviendo también periodos de adaptación y cambio. Tal vez con menos experiencia para dirigir a Pedro y con menos precisión al momento de explicitar el tipo de enseñanza que esperaba, observamos que no sólo la inexperiencia sino también la irresponsabilidad se conjuntaron y ambas cobraron su precio.

Los otros practicantes y tutores que observaban de lejos los problemas de relación de la tutora y Pedro comentaban que había sido una mala decisión haberla escogido, porque desde tiempo atrás ésta había tenido muchos problemas en la escuela. Además su reputación no era muy buena con los grupos pues siempre los dejaba mal preparados. Una de las otras tutoras comentó lo siguiente:

“Aquí siento que sí fue mucho la cuestión de la tutora, porque mire, los chicos venían mal desde primero. En segundo creo que les cambian maestro dos veces, llega ella, y obviamente no tienen nada. Luego llegan a tercero y entonces yo le decía a Pedro: “Bueno, la tutora te debe dejar, o sea para eso estamos también nosotros, ¿no? La tutora, la titular, te debe de jalar y te debe de decir y estar a la mano por dos razones: una, es la titular de la materia y la responsable de que los alumnos estén al cien y; otra, pues estás tú dentro de lo que es tu práctica, es para tu formación como maestro, ¿no?” Y siento que también fue parte de la inmadurez de la maestra, porque bueno ella tiene al parecer pocos años, entonces impacta, entonces dices: “Bueno, ¿qué pasó aquí?” (ETARH-29-05-12).

La mirada de los otros agentes, incluso de la directora, era que la tutora no tenía control ni de los grupos ni del tutorado y que simplemente buscaba pretextos para deshacerse de él. Lo cierto es que llegó el momento en que ésta decidió dar por terminada la tutoría un par de meses antes de que se acabara el ciclo escolar, lo cual implicó para Pedro volver a cursar el último año de la carrera.

En una valoración más distante de lo que sucedió en este estilo de relación discordante; es decir, evaluando a la luz de los elementos que discernimos en los estilos anteriores, podemos concluir que ambos agentes no estuvieron dispuestos a asumir la responsabilidad de su rol. Se culpaban entre sí de los problemas que mutuamente creaban, sin darse cuenta de que en el incumplimiento de sus propias responsabilidades estaba gran parte de los obstáculos.

El tutorado no intentó tener un rol más autónomo como en la relación de empoderamiento, tampoco busco una relación más dialéctica como en la contendiente, debido en parte a que prestaba oído a lo que los demás decían de

su tutora y al hecho de que pensaba que ésta no lo quería en su clase. Construyó una imagen negativa de ella y se rehusó testarudamente a “hacer” el trabajo de su tutora.

La tutora, quien en un principio pensó que el tutorado sería su apoyo, terminó reconociendo lo contrario, así que prefirió quitarse el problema de encima. En definitiva, quien aparentemente perdió más en esta relación fue Pedro pues tuvo que cursar nuevamente el último año de su carrera, aunque tiempo después recapituló aceptando que su actitud había sido incorrecta.

Un año después, con su nuevo tutor (un profesor también joven, no normalista, con carácter y exitoso en el aula), Pedro aprendió a ser responsable en su asistencia y puntualidad y a trabajar de manera más cercana a las características de los alumnos. La relación que se generó entonces fue muy parecida a la vicaria, donde el tutorado reconoció que había virtudes y destrezas en el tutor que valía la pena aprender emular.

Como leímos, distintas dimensiones impactaron en la relación, comenzando por el psicológico. Aquí imperó la personalidad inexperta e irresponsable de ambos, lo que desencadenó en una falta de interés por brindarse un respaldo mutuo y el que ambos se rindieran ante la dificultad de conciliar los obstáculos inherentes de la misma relación: falta de experiencia en el aula, irresponsabilidad, desorganización, inmadurez e individualismo. Ambos se mantuvieron en un solo plano donde pensaban en sí mismos y dejaron de lado el rasgo colaborativo que es uno de los elementos que mantiene la relación de tutoría.

La dimensión pedagógica falló también porque no hubo propuesta de cambio o ajuste a las condiciones cognitivas, afectivas y contextuales de los alumnos y la tutora contribuyó, en parte, porque tampoco había logrado una relación de trabajo exitosa con sus grupos. Finalmente, en el plano sociocultural, ésta no gozaba de buena reputación, afectando la manera de relacionarse con los demás actores de la comunidad; por ello, de este fracaso con el tutorado, la comunidad escolar la culpó sólo a ella.

En esta relación discordante faltó el impulso del tutor, debido a una ausencia de autoridad y de convicción. Por otro lado, el profesor en formación era dependiente y no mostró interés por querer cambiar las condiciones de sus prácticas. De hecho, los elementos de la relación sí cambiaron pero sólo para volverse negativos.

A modo de recapitulación se presenta el siguiente cuadro:

VICARIA	DE EMPODERAMIENTO
Trato rígido Pautas de acción muy estructuradas Agencia activo-activo Saberes del tutor basados en la experiencia	Trato cordial Pautas de acción laxas Agencia pasivo-activo No aparecen saberes del tutor
CONTENDIENTE	DISCORDANTE
Trato afectivo Desacuerdo en las pautas de acción Agencia activo-activo Saberes del tutor basados en las teorías implícitas	Trato no cordial Desacuerdo irreconciliable en las pautas de acción Sin agencia No aparecen saberes del tutor

Tabla 4. Características de los tipos de relación en las prácticas

Son básicamente cuatro elementos que determinaron el tipo de relación: el trato, las pautas de acción o rutinas en el aula, el tipo de agencia en la relación y los saberes que se ponían en juego, todos ellos entramados en procesos de negociación que resultaban en un acoplamiento o no acoplamiento.

3.5 Procesos de negociación y acoplamiento

Hablamos de procesos de negociación y acoplamiento cuando vemos cómo ciertos elementos evolucionan y dictan patrones en el trayecto de las prácticas. Estos elementos van presentando algunos cambios que ayudan o no en la relación tutorial, ya sea en la distribución de la autoridad, el estilo de enseñanza, conductas o formas de participación, entre otros.

En los tres primeros tipos de relación, por ejemplo, hubo procesos de negociación entre los agentes y los aspectos mencionados fueron transformándose hasta el momento en que los agentes lograron hacer sintonía, después de haber librado pequeñas batallas -quizá más abiertas en la relación contendiente, donde tutor y tutorado mantenían sus convicciones y puntos de vista en un nivel consciente.

Con Diana y su tutora pudimos ver la manera como los discursos de ambas correspondían a diferentes “formaciones docentes”, que **desestabilizaban** sus puntos de vista. Sin embargo, en la medida en que ambos agentes cedían, se potencializaba la posibilidad de ganar conocimiento *para, de y sobre* ambas.

En contraste, en la relación discordante se observaron ausencias de estos elementos. La tutora y el tutorado perdieron terreno en la relación al fracasar en la construcción de estos elementos, repercutiendo negativamente en factores como la presencia, la credibilidad, y la autoridad de sí mismo y para el otro. El estigma sobre la tutora aunado a su inflexibilidad afectaron la relación junto con la irresponsabilidad y prejuicio del tutorado respecto a sentirse inserto en una relación donde era “explotado”. Por tanto, la actitud inflexible de ambos y experiencia negativa desprendida de esta relación los llevó a la discordancia.

En la siguiente tabla damos una panorámica de los elementos destacados que fueron rasgos negociables y **poco sistematizados** de la relación, además de que afectaron de manera positiva o negativa en la relación Tutor (T) - tutorado (t). Así se muestra en la siguiente tabla.

Tipo de relación / Elementos de cambio		Vicaria		Empoderamiento		Contendiente		Discordante	
		T	t	T	t	T	t	T	t
Atribución de autoridad	antes	+	-	+	-	+	-	+	-
	después	+	+	-	+	+	+	+	-
Convicción en su estilo de enseñanza.	Antes	+	-	-	-	+	-	+	-
	después	+	+	-	+	-	+	-	-
Adquisición de nuevo aprendizaje	antes	-	+	+	-	+	+	-	-
	después	+	+	++	+	+	+	¿?	+
Lazo afectivo	antes	-	-	+	+	+	+	+	+
	después	+	+	+	+	++	++	-	-

Tabla 5. Rasgos de las relaciones

Como apreciamos, en la primera relación el proceso de atribución de autoridad cambió en la medida en que la tutorada aprendió a dar la clase casi de la misma forma que su tutora. Entonces, gozó de mayor libertad. Asimismo, ganó estrategias y una forma de enseñanza más estructurada, similar a la de su tutora. Para la tutora, sin embargo, el cambio se presentó únicamente en el lazo afectivo, pues desarrolló estima y confianza en su tutorada. Ambas terminaron expresando satisfacción por haber interactuado juntas.

En la segunda relación, observamos que al tutorado se le otorga la autoridad en la medida en la que hay más desapego del tutor, quien prácticamente se lo cede y manifiesta que prefiere observar y aprender del profesor en formación. Con ello, su convicción en cuanto a su estilo de enseñanza parece no ser muy fuerte y refiere que aprende bastante de las estrategias novedosas que traen consigo los normalistas. En cuanto al lazo afectivo, éste se mantiene todo el tiempo en la relación.

En la tercera relación, el tutor mantiene la autoridad en el aula y su convicción en cuanto a su estilo de enseñanza parece verse afectado por las argumentaciones de su tutorado. Hay aprendizajes en ambos y se estrechan los sentimientos afectivos a pesar de los desencuentros. Al final hubo ganancia para ambos.

Por último, la relación discordante parece iniciar con muy buenas relaciones pero debido a la falta de resolución en el ejercicio de su rol, la relación deviene para menos hasta que termina. Sabemos entonces que en cuanto al sistema de significaciones construidas, la atribución de autoridad brinda mayor libertad al tutorado. Es decir, a mayor libertad, el sujeto se siente con más autoridad e impulso. Este elemento dialéctico entre la libertad y la autoridad puede también presentarse en el respeto y la credibilidad, o los afectos y lo dialógico.

Las premisas serían:

“Hay más libertad porque tengo más autoridad. Tengo más autoridad porque actúo con más libertad.”

“Tengo respeto porque mis actividades son efectivas. Mis actividades son efectivas porque tengo respeto.”

“Tengo buena relación porque mantengo el diálogo. Mantengo el diálogo porque tengo una buena relación”

Respecto a la convicción sobre el estilo de enseñanza, en los estilos acoplados, los tutorados ganan mayor solidez. Por otro lado, los tutores en los estilos de relaciones descritos dudan de la forma en que han llevado su práctica al compartir sus aulas. Con esto queremos decir que en la medida en que hay más tensión en el aula, es potencialmente más modificable la convicción de los agentes en cuanto a su estilo de enseñanza, pues se logra conseguir momentos de incertidumbre y desestabilización.

Con respecto a la adquisición de aprendizajes, la experiencia del trabajo docente deja a los tutorados cosas nuevas que incorporar en su práctica, aun cuando sea negativa. Para el tutor que mantiene un tipo de relación de negociación y acoplamiento quedan aprendizajes obtenidos de la observación, co-existencia y co-participación en las acciones de los tutorados. Sólo en la relación de discordancia no se sabe a ciencia cierta si la presencia del tutorado ayudó a modificar alguna de sus actitudes o conocimiento de la enseñanza, sin embargo asumimos que de cualquier forma esta experiencia trastocó negativamente

algunas de las certidumbres y conocimiento del tutor generando algunas deconstrucciones respecto a la relación tutorial.

Se concluye que en la acción tutorial, debido a sus rasgos sociales, pedagógicos y psicológicos, se desprenden saberes que suelen ser elementos **formativos**, aun en un ambiente divergente. El lazo **afectivo** posibilita o no la convivencia y en los tres primeros tipos de relación se ve favorecido a tal grado que ambos agentes llegan a extrañarse. Incluso los adolescentes desarrollan cierto apego y dijeron sentir desaliento al momento en que se iban los profesores en formación.

Los tutores también manifiestan cierto sentido de melancolía y pérdida con la ausencia. Los tutorados en principio agradecen la terminación de la relación, porque con ello acaba una etapa inicial de su proceso formativo, pero algunos confiesan un par de años más tarde que aprendieron muchos consejos prácticos y están muy agradecidos con quienes fueron sus tutores.

En donde hubo finalmente acoplamiento, ambos agentes parecen quedar satisfechos en mayor o menor medida y vinculados afectivamente; sólo en aquellos que vivieron un desenlace anímicamente negativo, la actividad tutorial causó cierta animadversión que se observa en el profesor en formación cuando vuelve a ser asignado a otro tutor. Afortunadamente, la experiencia que les deja hace que cambien en muchos sentidos aquellas conductas o acciones que los llevaron a la discordancia, como se observó posteriormente en Pedro. Con lo anterior, se concluye que la relación tutorial es una práctica formativa poco sistematizada, afectiva, desestabilizadora y deconstruyente.

3.6. Retos multidimensionales y elementos de contraste en la relación

Pudimos observar que los elementos que se ponen en juego en la tutoría son contextuales, complejos y de contraste. Como leímos, las distintas tensiones y obstáculos en la formación práctica se deben a que no pueden mirarse aisladamente sino integralmente y en sus diferentes dimensiones. Por lo mismo, derivado de su complejidad, pocas veces se observan en el todo, sin embargo como se ha venido discutiendo hasta el momento, están presentes y afectan las relaciones de los agentes en la tutoría.

Estos elementos se presentan a menudo en forma de tensión o contradicción y para ubicarlos se requirió de un pensamiento dialéctico con la finalidad de poder verlos en contradicción. Con este tipo de razonamiento se encontraron algunas tensiones presentes, tales como: la ilusión-desilusión; la explotación-reconocimiento; la guía-no guía; lo esperado-inesperado y el encargo en contraste con la aportación.

3.6.1. Ilusión-desilusión

Los profesores en formación llegan a la tutoría con algunas creencias respecto a la figura del tutor. Imaginan que será alguien como el formador de la Normal, que los seguirá guiando de manera organizada y coherente, que les emitirá una calificación y retroalimentará formalmente diciéndoles sus fortalezas y carencias. La desilusión llega cuando se enfrentan a un profesor titular de grupo inmerso en sus propios retos, intensificado e incrédulo ante las propuestas de mejora y cambio propuestas por sus autoridades y el propio sistema educativo.

“Yo creo que me hubiera gustado que me evaluara (se refiere a la tutora), 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.” (EtYT-17-05-12).

Sorprendentemente, para el tutor, la presencia joven y confiada del futuro maestro le brinda algo de la frescura y credibilidad del tutorado, le reánima y comparte parte de su carga y responsabilidad.

“Vienen frescos, empapados de la pedagogía y el conocimiento que es de la materia y pues uno aprende de ellos mismos a la vez, ¿no? (ETVM(1)-09-11-11).

Podemos ver entonces que de arranque hay ilusión en ambos agentes debido a las propias expectativas, pero se transita entre la pérdida y nuevamente la ganancia de la misma por acciones que rompen con las creencias de arranque. Un ejemplo es cuando el tutor no ofreció la retroalimentación deseada, ni el tutorado brindó a su tutor el apoyo esperado. Este elemento de tensión “ilusión-desilusión”

respecto a los prejuicios o creencias con las que se transita debe tomarse en cuenta durante la actividad tutorial.

3.6.2. Explotación-reconocimiento

Otro punto de tensión en la relación tutorial es la búsqueda de reconocimiento del profesor en formación de su labor por parte de la comunidad escolar y del tutor, por ello aportan conocimiento, materiales y trabajo docente. Sin embargo, la contradicción emerge cuando las escuelas o los titulares de grupo, debido a problemas laborales, sociales y/o económicos, al carecer de recursos humanos incondicionales explotan esta presencia. Ya sea el tutor o las autoridades de la escuela les piden que cubran más horas de las oficialmente acordadas o bien en el tiempo de descarga los obligan a sustituir profesores de asignaturas que no manejan (como matemáticas, física, biología, etc.). También, que realicen algunas tareas adicionales como elaborar exámenes, planificaciones anuales, calificar cuadernos, o atender a padres de familia. Estos eventos inesperados podrían ser de inconmensurablemente explotados si no fuera porque se les pide atender esta tarea solos, sin ningún tipo de acompañamiento o guía. Se ve al futuro profesor como un instrumento de solución y no como alguien que necesita aprender de este momento.

Asesora: ¿Qué crees que la tutora va a extrañar ahora que no estés con ella?

Tutorada: Que no va a haber quien haga los exámenes, no va a haber quien haga las actividades. Creo que más por eso. A lo mejor también del lado personal pues sí me va a extrañar porque no va a tener con quien platicar y todo eso pero yo siento que más por eso, sería porque ya no va a haber quien haga el trabajo que ella no hacía (EtDR-30-05-12).

El tutor a menudo aprovecha la presencia del tutorado para liberarse temporalmente de la responsabilidad de preparar clases o atender a los grupos, tomando justo en el periodo de estancia de éste, permisos especiales o días económicos.

Paradójicamente, entre más se ausenta el tutor, puede brillar más y ser reconocido el trabajo del tutorado. Los otros actores de la escuela (alumnos, padres de familia, autoridades, asistentes de apoyo, etc...) observan su trabajo más de cerca y pronto ganan presencia y afectos, mismos que puede perder el tutor. Aun así, el futuro profesor no deja de pensar que es “utilizado”.

3.6.3. Guía-no guía

Muy similar a la relación anterior, donde lo aparentemente negativo suele ser mejor opción al final, lo observamos al pensar en la guía que recibe el tutorado. Cuando hay más cercanía de un tutor, suele promoverse con más frecuencia la imitación de los estereotipos dominantes de la profesión, es decir: actitudes y prácticas de control, vigilancia y evaluación que predominan en la cultura de los maestros de secundaria y esto es lo que abrevan los tutorados.

La no-guía suele resultar contrario a lo que podría pensarse, pues estos estándares de calidad, aprendizaje y disciplina son innovados y potencialmente transformados como leímos en el estilo de relación de empoderamiento. Asimismo, si el tutor deja de lado sus creencias y pautas de actuación y permite mayor libertad al tutorado, es posible que aminore sus sentimientos de cansancio, desesperanza y sin-sentido de la docencia como en el caso de la relación contendiente.

3.6.4. Esperado-inesperado

Otro elemento de contradicción radica en lo inesperado de la labor docente y, en consecuencia, la frustración que sienten ambos agentes ante la no realización de lo planeado. Por ejemplo, los futuros maestros pasan mucho tiempo en las escuelas formadoras elaborando planificaciones para sus prácticas, pero mucho de ello suele no suceder en las condiciones reales de las mismas.

Contextualmente, como se explicó en el apartado anterior de este documento, la escuela secundaria está llena de sorpresas y no hay sesión de clase que no sea interrumpida por alguna situación escolar, ya sea un aviso, situación de indisciplina, preparación de alguna celebración, solicitud especial de algún

maestro o autoridad, visita de algún padre de familia, supervisor o autoridad, entre otras.

En la actividad tutorial lo inesperado no sólo es contextual, también el tipo de agencia, trato, creencias, prejuicios, experiencias, etc., trastocan los ambientes del aula, las planificaciones, los resultados de las evaluaciones, etc., lo cual hace que lo planificado se vuelva impredecible y lo no planificado lo predecible. En una especie de “Ley de Murphy” donde se espera que lo peor realmente suceda, el profesor en formación aprende más cuando resuelve en momentos inesperados que cuando trabaja con lo predeciblemente esperado, pues los conflictos son momentos más significativos de reflexión y análisis.

3.6.5. Encargo-aportación

Cuando el tutor asigna el tema de clase a su tutorado, éste suele ser incomprensible al principio de la relación porque hay un desencuentro entre un pensamiento racional y otro experiencial. Es decir, los maestros estudiantes esperan un encargo basado en los contenidos o procesos de enseñanza del programa, sin embargo los tutores suelen pensar en su experiencia con los grupos, de aquí el origen del encargo.

Por otro lado, la aportación que los tutorados hacen al encargo es regresar el mismo interpretado por la teoría o los conceptos estudiados en la escuela de práctica, nutriendo de este modo el conocimiento del tutor en un grado diferente de integración y organización de los mismos contenidos. Por eso algunos documentos u objetos elaborados para las prácticas, tales como planificaciones, secuencias didácticas, exámenes, proyectos, presentaciones, tablas, posters, etc., son valorados por los tutores quienes encuentran objetivados en ellos las teorías, metodologías y orientaciones sugeridas por la literatura normativa oficial.

Sus planes de clase, sus actividades me encantaban, incluso yo las retomaba porque en ellas veía aplicada la teoría; honestamente me gustaban todos los ejercicios. Les decía: “Préstame tu cassette, ¿lo trajiste? Porque esto yo lo voy a aplicar con los alumnos”, cuando me quedaba sola, ¿no?(ETGV–14-10-11).

No obstante la aportación novedosa o singular que pueda traer consigo un encargo, al principio suele ser momento de conflicto para el profesor en formación, quien antes de ver en ello reflejado un reto formativo, lo toma como una incongruencia o demanda absurda. El tutor por su lado, espera inconscientemente aprender de la solución que brinde el tutorado, por ello suelen asignarles los contenidos o temas que ellos mismos consideran difíciles o no han sabido poner en práctica.

Hasta el momento, se ha argumentado que en la relación tutorial se conjungan ciertos elementos que sirven de puntos de referencia para comprenderla y analizarla, tales como las rutinas, guiones de acción, saberes académicos, experienciales o teorías implícitas suelen ser rasgos que interactúan en las diferentes dimensiones psicológicas, pedagógicas, políticas o socioculturales de las prácticas y que podemos visualizar en los estilos de esta relación. Por lo mismo, este ejercicio analítico se convierte en un referente empírico-conceptual que puede explicar y ayudar a mejorar la interrelación de los agentes de las prácticas.

También aquí podemos encontrar diversos saberes prácticos que son resultado de historias personales intersubjetivadas dentro de los contextos dados, en consecuencia se pueden encontrar algunas respuestas básicas a ciertas interrogantes que los tutorados tienen sobre formas de control de grupo, gestión en el aula, ambientes de trabajo, formas de aprendizaje, etc.

En el caso de María, leímos que en la medida que ésta aprendió la rutina del aula donde estaba imbricado el estilo de enseñanza de su maestra, el grupo respondía mejor a su enseñanza pues mantenía acciones y actitudes a las cuales estaban acostumbrados. Claro que por la misma naturaleza intrusiva de las prácticas, ésta no se mantuvo todo el tiempo. Además la tutorada deseaba cambiar algunos aspectos que no le agradaban -entre ellos tener una actitud diferente hacia los estudiantes-, pero en la medida que se adentró en la comprensión de la propia relación del grupo, determinó que algunos ajustes pequeños eran posibles para ir liberándose de la estructura establecida.

Por lo mismo, podemos concluir que estos tipos de relación no son estáticos ni inflexibles. Más bien, pueden emerger múltiples combinaciones a partir de los rasgos en la relación, de transición y de contraste, presentes en mayor o menor medida en la tutoría, como se muestra en la tabla de abajo:

Tipo de relación	Rasgos de la relación	Elementos de transición	Elementos de tensión
Vicaria	Pautas de acción	Atribución de la autoridad	La ilusión-desilusión
De empoderamiento	Forma de trato	Estilo de enseñanza	La explotación-reconocimiento
Contendiente	Tipo de agencia	Adquisición de aprendizajes	Lo esperado-inesperado
Discordante	Saberes puestos en práctica	Lazos afectivos	La guía-no guía Los encargos-la aportación

Tabla 6. Elementos encontrados en la relación tutorial

De este modo, se pretende responder a varias de las preguntas guía de esta investigación, tales como: ¿qué se pone en juego en la actividad tutorial de la formación práctica?, ¿qué se espera cuando se encomienda la formación práctica de un futuro docente a un profesor en servicio?, ¿qué importancia tiene la interacción de ambos?, ¿cuáles son los resultados de esta interexperiencia?

Estas preguntas se responderán ampliamente en el siguiente capítulo, no obstante podemos finalizar señalando que aunque esta tesis no pretende construir modelos ni arquetipos “ideales” o “no ideales” de las prácticas, quizá sea necesario que toda tutoría de profesores en formación arranque con una mejor comprensión de estos elementos que se ponen en juego.

CAPÍTULO 4. LOS SABERES DE LAS PRÁCTICAS

Las prácticas, en su mayoría, sean individuales, grupales u organizacionales, son soluciones rutinarias a problemas; se han vuelto automáticas y continúan así, dadas por hecho, hasta que surge la demanda de que el problema se resuelva de otra manera (Robinson y Kuin, 1999).

En este capítulo se presentan dos tipos de saberes desprendidos de las prácticas: aquellos que se socializan subjetivamente (proviene del individuo) y otros que se construyen intersubjetivamente (resultado de la experiencia vivida en la tutoría). Ambos moldean el pensamiento y actuación de los tutores y tutorados *en, para y sobre* la acción²⁷ (Schön, 1998), y se convierten por tanto en **objetos de sentido** para las prácticas que puede movilizar o generar otro tipo de prácticas; es decir, ayudan a incorporar un “armazón ideológico” de técnicas y estrategias del “saber ser” y “hacer” (Tardif, 2004) sobre la enseñanza y formación profesional.

Los saberes de un docente, para Tardif (2004), se dividen básicamente en disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales. Los primeros tres provienen de las instituciones formadoras y se socializan a través de la formación inicial y continua. Los últimos, también llamados “prácticos”, están basados en el trabajo cotidiano y conocimiento del contexto, por lo mismo son poco generalizables y se les considera informales.

Heller (1998) los define como un conocimiento de la realidad que utilizamos para movernos de manera efectiva en la vida cotidiana, la cual obedece a una época y ambiente determinado. Porlán, Rivero García y Martín del Pozo (1998) destacan que para los profesores son importantes fuentes epistemológicas que ayudan a nutrir el conocimiento, además de favorecer la integración y orden en la organización de contenidos diferentes.

²⁷ Schön distingue para la comprensión de la interacción de los individuos, tres momentos que refieren al momento de preparación **para** la acción, al momento **en** que se realiza y cuando trata de comprender la naturaleza de la experiencia que se vivió y del tipo de interacción que se dio en la acción. Este tipo de reflexión, Schön lo distingue como reflexión la acción (1998).

De este modo, los saberes son representaciones de la realidad vivida cuya procedencia y temporalidad varía pero que sirven de guía al momento de actuar en o pensar sobre alguna situación social en específico. Por ello, los saberes en la actividad tutorial no sólo están ahí representando su realidad, sino que se ponen a disposición del futuro profesor una vez que pisa la escuela secundaria. Incluso, concuerdo con Mercado (2013), en que algunos saberes se convierten en una moneda de cambio o vara con la cual los profesores en formación son medidos y suelen traducirse en logros o fracasos en las prácticas.

4.1 Características de los saberes en la tutoría

El intercambio de saberes en la tutoría obedece precisamente a la necesidad que tienen ambos agentes de su legitimación ante el otro, por tanto emergen durante el proceso de encuentro y reconocimiento que buscan. Al principio, estos saberes provienen de lo socialmente aceptado y establecido en los diferentes contextos de procedencia, pero posteriormente emergen otros que son resultado de la intersubjetivación de ciertos objetos de las prácticas, que les permiten interactuar entre sí, con los alumnos adolescentes, padres de familia, autoridades escolares así como otros actores, sumándose a algunas determinaciones dadas. O bien, en caso de negarse a reconocer o a encontrarse con este saber del otro, se desarrolla entonces una constante fricción en la relación, por la decisión inconsciente o manifiesta de mantener las percepciones subjetivas personales sin negociarlas.

Una principal característica en torno éstos en la relación tutorial es el proceso de encuentro y evolución de la relación intersubjetiva; es decir, la construcción de objetos de sentido que emergen del vaivén constante que observamos en los patrones o acciones subjetivas –formas individuales de pensar y percibir las cosas– hacia la interexperiencia –compartir con otros experiencias subjetivadas–, que da como resultado interpretaciones y significados de actos educativos influidos por las condiciones materiales, contextuales o elementos históricos de las escuelas, como se ilustra en la siguiente figura:

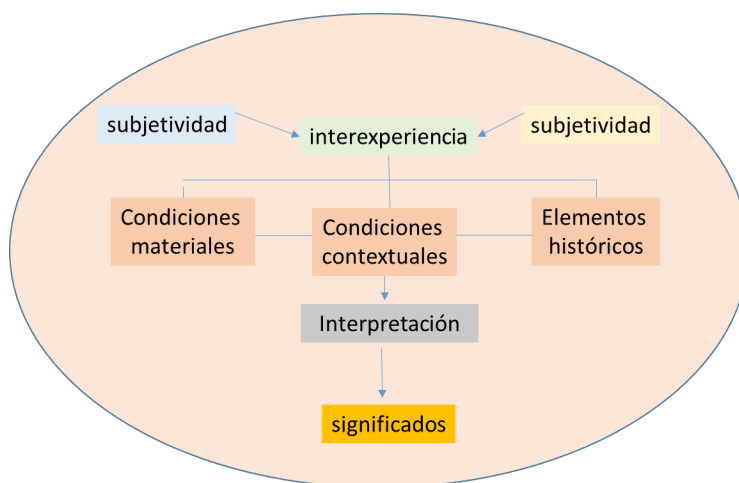


Figura 3. Elementos de intersubjetividad en las prácticas

Es así que la experiencia de las prácticas en un proceso de tutoría se vuelve una oportunidad de aprendizaje para ambos agentes. En principio puede desencadenar reacciones mecanizadas, poco racionales, a modo de supervivencia, pero en la medida que adquieren sentido y forma en el contexto, son susceptibles de ser incorporados o desarticulados de saberes experienciales²⁸.

Además de su origen subjetivo, un saber es social, procedente de los miembros de un grupo que comparten cosas en común, por lo mismo adquirirlos ayuda a legitimar las prácticas sociales de hoy, construidas en el ayer, pero además mutables para el mañana. Tardiff (2004) describe así a los saberes:

1. *Es compartido por un grupo de agentes que poseen una formación común, aunque variable según los niveles, ciclos o grados de enseñanza.*
2. *Su posesión y utilización descansa sobre un sistema que garantiza su legitimidad y orienta su definición y utilización.*
3. *Sus objetos son objetos sociales. En este caso, un profesor trabaja con sujetos y en función de un proyecto de donde se derivan relaciones*

²⁸ Tardiff (2004) nos dice que los saberes experienciales son prácticos y no de la práctica. Se integran a ésta y “forman un conjunto de representaciones” que constituyen fundamentos de la práctica y de la competencia profesional. A partir de ellos, los profesores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones.

complejas entre el docente y sus alumnos; en otras palabras, su objeto son las prácticas sociales.

4. *Se asienta sobre construcciones sociales cuyos contenidos, formas y modalidades evolucionan con el tiempo y los cambios. Dichas construcciones en la pedagogía, didáctica, aprendizaje y enseñanza dependen de la historia de una sociedad, de sus poderes, contrapoderes, jerarquías, educación formal e informal, etc.*
5. *Se adquiere en el contexto de una socialización profesional; es decir, se incorpora, modifica, adapta en función de los momentos y las fases de una carrera (p. 11-12).*

Además de estos elementos constitutivos encontrados en los saberes de los agentes de la tutoría, también podemos ubicarlos por **su origen** (del tutor hacia el tutorado o viceversa), **condición coyuntural o emergente**, y **condición negociada** (intersubjetivada sobre el razonamiento desprendido de los saberes de las prácticas).

4.2. Saberes del tutor

A menudo es difícil conocer el origen de un saber puesto que muchos de ellos son resultado de una sincretización o asimilación de fuentes diferentes. No obstante, al observar las prácticas se logró conocer la procedencia del mismo. Respecto a los saberes del tutor, al momento de analizar las prácticas de enseñanza de los tutorados y la forma en que interactuaban ambos agentes, se pudieron obtener una serie de recomendaciones hechas por éste, y en las cuales destacaban ciertos saberes ya fuera discursivos o para la acción, sobre algunos aspectos de la enseñanza y objetos. Entre ellos, los siguientes:

4.2.1. Para la acción

Este tipo de saberes son una guía para la actuación en el aula. Movilizan ciertas habilidades y destrezas asociadas con representaciones y teorías implícitas del contexto y tipo de estudiantes al que se enfrenta el profesor.

- **Ser “enérgico”.**

En secundaria, una de las “reglas de oro” que todo maestro de adolescentes debe seguir es el actuar enérgicamente frente al grupo. Al menos en los primeros minutos de la clase, y después en una especie de “estire y afloje”. Con esta actitud severa, los profesores mantienen a raya a los alumnos de secundaria, quienes típicamente suelen aprovechar cualquier momento, frase o situación para hacer una broma sobre sí mismo o incluyendo a otros, para que los aludidos respondan, dando pauta al inicio de algún altercado. En este ambiente donde cualquier frase mal empleada detona fácilmente en una guerra campal un profesor con experiencia sabe detectarlo bien. En otras palabras: “sabe oler el peligro”. Por ello, cuando piensan que algo así está a punto de suceder, el tutor levanta la voz al tiempo que pone un rostro adusto al dirigirse a ellos para pedirles que guarden silencio.

Esta actitud la resienten los profesores en formación porque tienen una representación distinta de este saber, es decir, todavía lo ven desde su experiencia como estudiantes o bien desde la teoría que aprenden en Normal, por ello a menudo escriben en sus diarios o comentan en la escuela formadora que su tutor es demasiado estricto y no da oportunidad a los estudiantes para que manifiesten sus ideas. Piensan que existen otras estrategias menos intimidantes. Sin embargo, el tutor suele aconsejarle y enseñar al tutorado cómo evitar que los adolescentes de secundaria se les “suban a las barbas”.

En cuanto a la manera de impartir la clase, lo primero que hace el profesor al ingresar al aula es saludar de manera enérgica, aspecto que en un principio no lograba entender e incluso juzgué de manera anticipada y severa. Sin embargo, en el transcurso de la práctica docente he entendido la razón de dicha rutina. En este sentido, el saludo tiene varios propósitos, en primer lugar, lograr que los alumnos interioricen el inicio de la clase, pues en esta institución son los profesores quienes tienen que trasladarse de un aula a otra, por lo cual no es raro encontrar a chicos realizando actividades de la asignatura anterior, tareas pendientes u otra actividad no relacionada; en segundo lugar, hacer notar tanto la autoridad del profesor

como su presencia y, finalmente, es una muestra de respeto mutuo, pues no olvidemos que los chicos están en una etapa de formación y es menester hacer hincapié en aspectos como el saludo (DRtDR-07-07-12).

Como leemos en el extracto de un trabajo recepcional, la tutorada pondera las razones de su tutor para ser enérgico al inicio de la clase e inductivamente hace un razonamiento de su conducta, destacando los beneficios pedagógicos del mismo. A la tutorada le queda claro que no sólo es importante generar un respeto y reconocimiento de autoridad en el aula, sino también se le indica cómo hacerlo. Aun cuando la tutorada expresa estar en desacuerdo con estas formas de actuación rígida de su tutor, aprende que al final de cuentas ésta es una forma de lograrlo. Como advierten Harnett y Naish (1998, en Porlán *et al.*, 1998) con este enfoque que llaman *perspectiva de oficio*, la tutorada da sentido a esta experiencia práctica, no obstante no deja de advertir otros elementos que le ayudan a no “fiarse” completamente de este saber y, por tanto, no se limita a creer ciegamente en la estrategia de la “actitud enérgica”.

Esta profesora en formación indagó sobre lo qué piensan los alumnos al respecto y encontró otras formas pedagógicas de generar transiciones en los alumnos, como el escuchar e inmediatamente virar el giro de la conversación o destacar los buenos modales en el aula. No obstante, podemos observar que para la tutorada esta fue una estrategia que tuvo sentido en la acción.

- **Tener organización y ser precavido**

Otro rasgo que los tutores destacan para el trabajo en el aula es la organización y precaución para evitar problemas posteriores. Desde los primeros días de clase, van mostrando a sus tutorados algunas pautas de actuación y el orden que llevan en la clase para alcanzar lo que consideran un ambiente ideal de trabajo. Por ello, es común que los maestros no empiecen clase sin antes asegurarse que las sillas están alineadas, no hay basura en el piso, las mochilas no estorban entre las filas y los jóvenes cuentan con su material para trabajar. De otro modo, no inicia la clase.

Esta rutina de la clase junto con otras que al inicio del curso son verbalizadas por el tutor en el encuadre de la materia, se ven cristalizadas posteriormente en las prácticas en las condiciones de trabajo, los materiales de uso, las formas de interacción y de evaluación durante el año. De este modo, el saber de la “organización” y la “precaución” se observan de manera práctica en la interacción del tutor con ciertos objetos, tales como los apuntes en el cuaderno, los pases de salida para ir al baño, los registros de participación y evaluación, la lista de asistencia, entre otros.

Particularmente, para generar un ambiente y condiciones idóneos para el aprendizaje, los tutores asocian el inicio de la clase con el tiempo requerido por los alumnos para que se desconecten de la clase anterior y comiencen a concentrarse en la asignatura. Una tutorada describe la rutina de su tutor antes de dar inicio la clase, precisamente para lograr este momento de sintonía:

Lo siguiente que hace el titular es pedirles que guarden todo lo que no es de la asignatura, recojan la basura, coloquen sus mochilas de manera que permitan el libre acceso por las filas y finalmente se sienten correctamente. Estos aspectos me mostraron la importancia de empezar siempre la clase en un ambiente ordenado y óptimo, pues el simple hecho de comenzar la clase en desorden se verá reflejado en el resultado de las actividades realizadas (DRtDR-07-07-12).

Sobre los materiales, tales como el cuaderno, el libro de texto, entre otros, los tutorados también aprenden que son imprescindibles para el trabajo y que si es necesario puede pedirseles materiales como algún diccionario, novela, revista, CD, entre otros. Esto es porque como practicantes suelen gastar de su bolsillo para traer todo tipo de recursos, tales como fotocopias, hojas de color, revistas viejas, etc., para poder trabajar con los alumnos, pero el tutor le recomienda planificar con anterioridad sus actividades y solicitarles lo que requieran para que no terminen “extenuados” y en “bancarrota”.

Para garantizar que el alumno traerá lo necesario, los tutores les muestran cómo negociar un porcentaje de la calificación continua, con la condición de traer el

material requerido, de este modo la evaluación se vuelve un objeto que representa saberes de los tutores.

En ocasiones, señalan los tutorados, que su tutor cae en ciertas frivolidades como emplear un cierto tipo de papel y color, junto con un forro específico; además de una carátula alusiva al tema de la o las unidades que se cubrirán durante bimestre, márgenes, hojas foliadas y el uso de una tinta especial para cada sección. Al respecto, una tutorada escribe en su diario sobre lo que le recomendaba su tutor para mostrar una imagen de trabajo al padre de familia y al mismo tiempo garantizar la organización del trabajo:

“Pídeles siempre margen y fecha para que sus cuadernos se vean bonitos y no el día que vengan sus papás ni siquiera sepan de qué día estás hablando y tú lo tienes registrado (EtEC–17-05-12).

Además, algunos tutores suelen llevar un registro muy detallado de lo que se hace en el aula (participaciones, actividades, tareas, evaluaciones, etc.), por ende piden a sus tutorados que hagan lo mismo. Es decir, que en un cuaderno profesional, peguen las actividades que los alumnos hacen cotidianamente, anoten las tareas, inserten los avisos, registren las irregularidades o eventos inesperados, así como todas las participaciones. Por ejemplo, los días que se realizan simulacros, festivales, suspensiones, entre otros, el tutorado debe anotar en este cuaderno los grupos que se quedan sin clase por la suspensión de actividades.

En otras palabras, un significativo de este saber lo representa el cuaderno de notas que funciona como bitácora o “clon” del cuaderno del alumno para poder lograr otros propósitos como el recuento calendarizado de la enseñanza y los materiales que se emplearon, tener la “evidencia” del trabajo en clase y prueba concreta para los padres de familia que reclaman calificaciones, así como un registro de conductas inapropiadas, un archivo de las actividades realizadas, un registro de participaciones, entre otros.

A los tutorados en ocasiones les molesta adaptarse a esta forma de trabajo, incluso para algunos es un punto de tensión, pero aceptan que a la larga les ayuda a organizar sus clases, a planificar las actividades y a elaborar los

exámenes, además de permitirles sortear problemas al momento que una autoridad o un padre de familia solicita algún informe.

La revisión de cuadernos es, sin embargo, una actividad que desgasta a los tutorados, quienes suelen llevarlos cargando consigo de un grupo a otro cuando se acerca el cierre de bimestre o cuando revisan alguna tarea. Sobre este rasgo, los tutores también tienen algunas estrategias que enseñar:

“No te lleves los cuadernos, descansa un poquito porque estar al frente es desgastante. Mejor pide ayuda a un estudiante. Siempre va a haber el niño que termine primero, a él o ella dile: ‘échame la mano; toma la lista y yo te voy diciendo la calificación de la actividad que vamos haciendo en el día” (ETVM(1)-09-11-11).

Por último, sobre la evaluación, el cuaderno y las participaciones ayudan al balance cuando se tienen clases con grandes diferencias en el conocimiento del inglés. Los tutores saben que hay alumnos que saben inglés, pero que quizá no son tan organizados ni pulcros con sus cuadernos. En contraste, hay niños que se esfuerzan y cumplen con sus tareas, participaciones y cuadernos, pero sus resultados en los exámenes son muy bajos. Una tutorada comprendió esta estrategia de evaluación de la siguiente manera:

En el cuarto bimestre, los alumnos tuvieron trece calificaciones en el cuaderno. Tuve que sumarlas junto con las participaciones y con algún punto extra que se les dio y sacar promedio junto con el examen. Esta cuestión ayuda, porque a veces los alumnos sí saben pero al momento de escribirlo a lo mejor se les olvida por los nervios, por la presión; además ellos también toman en cuenta de que no solamente es la clase de Inglés, también son los hábitos (EtEC-17-05-12).

De este modo, los tutores deciden atender estas diferencias con un balance en la calificación, es decir, dividirla entre ambos criterios, así apoyan a estos dos tipos de estudiantes.

4.2.2. Saberes discursivos

Algunos saberes de los tutores no son observados en las prácticas de manera tan concreta como en los ejemplos anteriores. Sin embargo, son constantes reiteraciones o temas de conversación que se vuelven focos “rojos” y base de conocimiento para la enseñanza en las aulas.

Atención a los adolescentes

Otro saber que ayuda a formar a los tutorados está relacionado con las recomendaciones que los tutores les dan para estar conscientes de la presencia y riesgos que corren los alumnos. Los tutorados, debido a su inexperiencia, no han desarrollado todavía un “sexto sentido” para conocerlos y en ello el tutor suele apoyarlos con algunos saberes discursivos.

Pues, él me pide que les preste mucha atención a los alumnos; por ejemplo, si un niño se está durmiendo que le pregunte si se siente cansado, qué es lo que tiene. Si necesita ir al baño para que se eche agua en la cara para que despierte o para que en caso de que se sienta mal, baje con el Doctor (EtEC–17-05-12).

También, hay recomendaciones respecto a la supervisión constante de los alumnos:

En vez de estar de lado a lado en el pizarrón, mejor pasa alrededor de los alumnos, fíjate qué es lo que están haciendo para que así se sientan un poquito más presionados y trabajen más rápido (EtEC–17-05-12).

No te pongas nerviosa, si los alumnos traen algún proyecto con fuego o sustancia peligrosa, tú lo manipulas y no los dejas que se acerquen. Eso es todo (RATt-20-09-13).

En estos casos, las recomendaciones emergieron cuando los tutorados pasaban por alto algunas características o condiciones del aula que pudieron poner en riesgo la seguridad de los estudiantes, o porque el profesor en formación mostró cierta inseguridad al momento que los adolescentes contravinieron alguna

instrucción. Es entonces que el tutor expresa algunos saberes experienciales que el tutorado acepta sin titubeo para la guía de sus acciones.

Como leímos, los saberes que emanan de los tutores están radicados en tres aspectos que consideran importante transmitir a los tutorados: la disciplina de los alumnos, la organización del trabajo y ambiente del aula, así como la atención y cuidado de los alumnos. Estos saberes pueden ser expresados a manera de recomendación o advertencia, o bien observarse concretizados en diferentes objetos de la práctica.

Como observamos, las formas de socializar los saberes no necesariamente requieren de formas discursivas como las que prevalecen en la escuela formadora, más bien a través de las formas de trabajo estructurado del tutor, en otras palabras, sus rutinas y guías de acción.

También hay creencias personales e incluso normas institucionales históricamente conservadas en el fondo, incluyendo un currículo oculto de los programas que se convierten en saberes de los tutores, entre ellos se observan por ejemplo la revisión del uniforme, el corte de cabello o la prohibición de maquillaje o uñas pintadas en las niñas o la elaboración de gafetes para ir al baño o salir del aula. De este modo, nuevamente, hay códigos de vestir y de comportarse que la escuela genera y obedecen a tradiciones formativas de las escuelas y que sólo aquí en el contexto de las instituciones tienen sentido para los tutorados. Al respecto, Lozano (2010) nos dice que la influencia socializadora del ambiente genera patrones de comportamiento congruentes con las propias demandas del contexto, por ello vemos como en ocasiones los saberes que provienen de los tutores tienden a destacar ciertos rasgos de imposición “en aras del bien del individuo y la sociedad”, mismos que suelen generar tensión o ser contrastivos de los que despliegan los profesores en formación.

4.3. Saberes de los tutorados

La vida cotidiana de las instituciones no es muy satisfactoria para los profesores, se enfrentan en el día a día a comentarios de sus alumnos adolescentes que denotan cansancio, frustración, sufrimiento, hastío e incluso ironía hacia la

profesión docente. Los profesores hoy en día suelen enfrentar malos tratos, apodos, amenazas, gritos y manifestaciones obscenas dentro del aula. Todo esto es relativamente inédito para los profesores de mayor experiencia quienes consideran que cada vez los alumnos vienen “menos educados” y por lo mismo la disparidad en la apreciación de ciertos valores y virtudes evitan hacer “click” con las nuevas generaciones. Al respecto algunos tutores refieren lo siguiente:

Las satisfacciones que obtengo son cada vez menos, los alumnos no muestran respeto por nada ni nadie y bajo estas condiciones es imposible dar clases, pues hay que educarlos primero y, sí se puede después, enseñar algo (RATt-14-10-11).

Con este comentario, podemos comprender uno de los orígenes del malestar de este profesor y la baja expectativa que tiene respecto a la posibilidad de mejorar su enseñanza. En este sentido, el tutorado trae consigo conocimiento que vierte en saberes para la elaboración y preparación de materiales atractivos para los alumnos, así mismo, de manera indirecta, genera en los tutores la reflexión sobre su propia práctica.

4.3.1. Saberes para la preparación de la clase

La mayoría de los tutores comentan lo atractivas y efectivas que suelen ser algunas planificaciones y materiales que elaboran los profesores en formación. Con frecuencia suelen observar interesados las respuestas positivas de los alumnos adolescentes ante los jóvenes tutorados y la manera como manejan una amplia variedad de actividades y materiales interesantes con temas cercanos a la realidad de los estudiantes. Esta reacción incita por lo general al tutor a pedir prestado el material que utiliza, o bien a solicitarle una copia.

Por ejemplo, comentaba un tutor que había dejado de traer materiales a sus alumnos al observar cómo éstos lo tiraban a la basura después de la clase. Sin embargo, se animó a hacerlo nuevamente al observar que su tutorado tenía ideas muy innovadoras y los alumnos aprendían de manera más significativa con el empleo de éste. Además, les gustaba la forma de trabajar y se entusiasmaban cuando veían que materiales adicionales.

El tutorado a través de un saber desarrollado para la preparación de las clases logra que el tutor le tenga confianza y éste se posicione en un rol de discente.

4.3.2. Saberes para la reflexión de la propia práctica

Ante el despliegue de estrategias de enseñanza efectivas y diferentes a las del tutor, éste suele aceptar algunas limitantes personales y profesionales respecto a su comprensión y conocimiento de ciertos enfoques didácticos, enseñanza de contenidos y/o generación de ambientes de aprendizaje significativos, por ello suele reconocer que el tutorado es una especie de “aire fresco”, que los hace romper con ciertos prejuicios que tenían sobre los adolescentes y conocimiento de la enseñanza.

De este modo el tutorado suele dejar en el tutor un elemento menos tangible - quizá-, pero que proviene de la interrelación e intersubjetivación de las prácticas y genera la reflexión de la propia práctica: sobre su conocimiento de la didáctica y contenidos de enseñanza, pues casi todos los profesores de la muestra que fungieron este rol aceptaron no estar preparados para ser formadores de futuros profesores, pues desconocían aspectos del nuevo plan de estudios para la Educación Básica. Esta reflexión emergía constantemente en las pláticas informales con ellos e incluso proponían al asesor de la Normal que también los observara y les diera consejos sobre su estilo de enseñanza.

4.4. Los saberes emergentes

La tutoría en las prácticas aporta tanto al tutor como tutorado un conocimiento que no existe en su haber, o bien no había sido reconocido previamente, de aquí que nombremos a este tipo un saber emergente o coyuntural. Como leímos con Porlan y Rivero (1998), el saber es una especie de guía para la intervención que ayuda a conocer más sobre distintos aspectos de la realidad, sin embargo gran parte de él se origina a partir de situaciones problemáticas o relevantes que no habían sido vislumbradas o anticipadas.

En la relación tutorial hay incontables intervenciones del tutor con saberes emergentes que incluso éste desconoce pero que surgen intempestivamente ante

la falta de una acción resolutoria del tutorado. Es entonces que el tutor ayuda en la situación.

En una ocasión una tutorada no lograba el control de grupo. Había arrancado su clase sin ningún tipo de actividad para sintonizar a los alumnos así que el tutor intervino. Aprovechó que acababan de realizar un simulacro de evacuación ante un caso de sismo para contar a los alumnos la historia de un padre que había perdido a su hijo en un derrumbe.

Los alumnos se sensibilizaron ante la tragedia e incluso hicieron algunas intervenciones para sugerir al maestro estrategias que ayudarían a salvaguardar la integridad física. Al final de esta charla de aproximadamente 15 minutos, el tutor le dijo a la tutorada que podía proseguir con su clase. Los alumnos cooperaron durante el resto del tiempo, permitiéndole proseguir.

Cuando pregunté al tutor porqué había intervenido y contado esa historia, éste comentó que no sabía en realidad, sólo pensó que la tutorada y a los alumnos necesitaban tiempo pues había mucha tensión en el aula. Su ayuda fue coyuntural ya que el tutor no había pensado en ella previamente.

Con los saberes emergentes se observa un efecto de *boomerang* pues no sólo uno de los agentes aprende una mejor manera de intervenir, también el otro descubre que tiene en su haber un conocimiento que sin estar consciente puede aportar, por ello en la relación tutorial encontramos saberes emergentes vinculados al momento en que reacciona el tutor con un acción de respuesta desprendida de su experiencia y, al mismo tiempo, adquiere saber sobre su forma de acompañamiento.

Ya en otro apartado se describieron algunos de estos saberes que se pusieron en juego y ayudaron a la resolución o conclusión de alguna situación en la cual el tutorado no encontraba salida. Muchas de estas situaciones fueron salvadas gracias a la intervención breve, oportuna y concreta del tutor, de la cual el tutorado ganó conocimiento y adquirió otras formas de actuación o desempeño, pero al mismo tiempo, el tutor se mostró sorprendido de descubrir lo que sabe.

Otro ejemplo de ello lo encontramos en la manera en que los tutorados usan el tiempo. Antes de llegar a 7º y 8º semestre, los profesores en formación no están conscientes de ello, sin embargo cuando permanecen varias semanas en el aula, el tutor les recuerda constantemente del cuidado que debe tener con las actividades en relación con los tiempos, de otra manera corren el peligro de desfasarse y retrasar la evaluación del bimestre.

Esta situación adquiere gran importancia pues surge ante él la consciencia de que si no mantiene alertado al tutorado, éste perderá la “brújula” y no podrá entregar cuadros a tiempo. Por ello, el tutor comienza a desplegar una serie de saberes que comparte pero que a la vez no había objetivado..

Otro tipo de saber emergente proviene de la reflexión en la acción del tutor (Schön, 1998) , quien al ver que el tutorado está a punto de cometer algún error o de paralizarse ante la incertidumbre de no saber qué hacer, éste interviene y le salva el día. Para el tutorado, la acción oportuna le deja conocimiento de estrategias que no había pensado previamente y que va incorporando o bien reflexionando buscando otras formas de lograr los mismos resultados. Para el tutor, estos momentos de sensibilidad le confieren un conocimiento de que en su haber hay saberes de intervención oportuna.

Por último, otro saber emergente es el que los tutores o tutorados despliegan al momento de resarcir un error o falta. En este sentido, tanto el tutor o tutorado tienen que ser creativos en la solución y precavidos para que no se repita nuevamente. Uno de estos saberes remediales tiene que ver por ejemplo con las ausencias de los tutorados.

Liliana pasó por una situación donde de repente teníamos que entregar calificaciones y ella tenía el control de las calificaciones y se me desapareció, yo tuve que implementar una estrategia secundaria para no dejar vacías mis listas que me exigían en la dirección y a Liliana no la podía localizar entonces, de repente ya pude contactar a Liliana y con mucha pena tuvo que venir” (ETHC -11-05-12).

El tutor después de varias semanas de trabajo con el profesor en formación aprende a conocerlo, reconociendo si éste es puntual o no, si falta continuamente o si prepara o no la clase. En este sentido, el tutor comienza a implementar estrategias derivadas de este conocimiento para que los alumnos no fallen y, si lo hacen, tenga un plan alternativo. Estas estrategias eran anotar el teléfono del tutorado y/o asesor, solicitarle actividades “extra” en caso de que algún día no se presentara, tener una clase preparada por éste con materiales para que el tutor pudiera darla, cubrir otros grupos para reponer las ausencias, etc. Todas estas estrategias eran para resarcir problemas de retardos o ausencias.

Una última reflexión respecto a los saberes emergentes es que una vez que el tutor se vuelve consciente de su utilidad, suelen volverse una afición. El tutor comienza a dar distintas recomendaciones a los tutorados. De alguna manera, se reconoce como un agente de mayor experiencia y busca los momentos adecuados para hacer sus sugerencias. Éstas nuevamente son construidas de manera emergente con base en el reconocimiento de los saberes que pensaba no tenía, pero que va seleccionando para diferentes momentos.

4.5. Los saberes de las prácticas

Durante la relación tutorial o después de ella queda una forma de conocimiento en ambos agentes con relación a las acciones implementadas que tuvieron éxito en la enseñanza y que se construyó cuando se es consciente de que el otro alcanzó ciertos logros y ese otro está de acuerdo en ello.

Se es tutor en el momento en que se logra el cometido de guiar, de ver los logros; de otra manera no se hizo la función. También si se observan cambios en las personas a quienes se enseña y si éstos a su vez sienten que aprendieron algo (ETVM(2)-30-05-12).

Como destaca el tutor en el extracto anterior, un saber desprendido de las prácticas deja un halo de reciprocidad en el ambiente y ambos quedan conscientes de que sus prácticas “hoy” son diferentes, y que sus ideas o creencias de enseñanza antes de la tutoría están instaladas en el pasado gracias al trabajo conjunto, al intercambio de apreciaciones y a las nuevas representaciones que les

merecen algunos objetos de las prácticas. En este estudio se encontró que los saberes de las prácticas se manifestaron en la forma de una reflexión ligada a un tipo de actuación en las relaciones tutoriales que leímos en el capítulo 3, pero con base en algún saber proposicional (Villoro, 1999, en Mercado, 2013).

“Para ser tutor hay que escucharlos y compartir lo que se sabe, hay que impulsar o jalar al otro. No se puede ser maestro si no se sabe guiar a otro” (ETGC(2)–29-05-12).

Este saber hace referencia al papel del tutor y la eficacia alcanzada si se logra poseer ciertas virtudes. Este tutor conoce los rasgos que debe tener un profesor pero a partir de la experiencia en la tutoría hace un nuevo reconocimiento y puede nombrar rasgos o características importantes, tales como: contar con experiencia, el don de la “escucha”, generosidad, saber sobre el tema y saber guiar.

“Ser tolerantes pues no somos perfectos sino perfectibles” (ETARH-29-05-12).

Nuevamente, respecto a los roles del tutor y tutorado, desprendido de una relación contendiente, el tutor acepta que los profesores no son seres acabados, por lo mismo tanto tutor como tutorado deben estar conscientes de las fallas o errores propios y del otro. Nuevamente emana un rasgo que pertenece a un profesor y debe estar presente en su vida profesional: la tolerancia ante los errores. De este modo, el tutor se aleja de una posición de poder y sabiduría.

“Mantener la autoridad pero con evidencias firmes” (ETLLS-28-02-12).

El tema de la “autoridad” y poder fue un aspecto puntilloso de la relación tutorial. ¿Quién detentaba la autoridad?, ¿cuándo?, ¿cómo?, fueron interrogantes que se fueron resolviendo en la relación. Lo que quedó claro en ambos agentes es que la autoridad era una cuestión de “validarla” ante los ojos del otro y no por simple imposición.

“Salir de lo trillado del aula” (ETHC -11-05-12).

El aula se vuelve un lugar común para los profesores. Es en este espacio donde pasan muchas horas, por lo mismo las actividades y todo lo que aquí se realiza se vuelve obsoleto rápidamente. Este rasgo de la “obsolescencia” fue un saber que emanó de la tutoría, que se construyó a partir del reconocimiento de signos de rutinización y apego, pero al mismo tiempo se pudo romper con ello y ceder ante otras propuestas de transformación.

En este sentido, los saberes de las prácticas fueron reflexiones que involucraron cambios dirigidos hacia la relación tutorial y actuación en ambos agentes. Su adquisición fueron a fin de cuentas explicaciones de modos de hacer para la finalidad de la formación en las prácticas.

A manera de recapitulación, leímos que al ingreso a la escuela secundaria para la realización de las prácticas intensivas del último año, los futuros docentes se enfrentan a la organización y funcionamiento de un centro educativo sujeto a normas y prácticas, algunas más panópticas²⁹ que otras, para ser observadas, reconocidas y/o reproducidas. Sin embargo, con el encuentro de sus experiencias y subjetivaciones se generan nuevas interpretaciones de los contextos, los objetos de las prácticas y tradiciones de enseñanza. En torno a ellos se crearon una trama de significados que fueron generando guías de actuación o formas diferentes de ver su realidad.

Estos saberes distintos (del tutor, del tutorado, coyunturales o como resultado de las prácticas) se erigen para la observación, la realización y evaluación de la práctica docente. En algunos saberes se puede incluso identificar las situaciones problemáticas que le dieron origen y la forma como piensan se pueden resolver o guiar. De la serie de recomendaciones, sugerencias, acciones y actitudes que se

²⁹ Este término alude a la propuesta de diseño arquitectónico del pensador inglés Jeremy Bentham (1748-1832) y cuya característica era la composición de ciertos elementos estructurales que faciliten la vigilancia de las personas. Foucault lo emplea en su obra *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*, en 1975.

desprenden de estos saberes, observamos como comienzan a cambiar ciertas miradas respecto al orden de las cosas.

La entrada de un profesor en formación en una escuela secundaria inevitablemente trastoca su realidad y la de los tutores. De aquí comienzan a salir a flote creencias y saberes que los profesores en servicio o en formación guardan para sí pero emergen en momentos críticos como recomendaciones para los otros. Por ello se concluye que los saberes que son de las prácticas o emergen de ellas no son impuestos ni incorporados sin reparo, más bien se comparten, se dialogan o reflexionan y se ajustan.

La concreción de los saberes que observamos en este estudio fueron cambiando algunos discursos, actuaciones, usos y formas de interactuar con ciertos objetos, o la relación con los otros. En el caso de la relación vicaria, por ejemplo, la tutorada encontró más efectivo el saber de la tutora respecto a contar de manera regresiva dando tiempo a los alumnos para que se sentaran y guardaran silencio. En este sentido y contexto, este saber estaba validado porque podía aplicarlo al resto de sus grupos pues estaba instituido en una práctica social de organización del aula.

Otro de los saberes que emanaron fue el del cuaderno “clon”, resultado de un saber experiencial del tutor. Este conocimiento implícito de los padres de familia y la conducta irresponsable de los estudiantes de esta secundaria llevaron a un tutorado a utilizarlo para defenderse de ciertos reclamos. El resultado fue un saber sobre una forma de control de la disciplina, de los procesos de enseñanza que tienen lugar en el aula y la atención a padres de familia.

Los profesores en formación opinan que gracias a la relación tutorial fueron capaces de observar el sentido que tiene el trabajo docente a través de las estrategias que sus tutores realizan en las aulas, con la finalidad principalmente de que los estudiantes de secundaria cumplan con las normas y pautas de acción impuestas y con ello obtener no sólo el ambiente de trabajo esperado sino también de aprendizaje.

El tutorado también comparte conocimiento con su tutor. Entre éste podemos observar los saberes para la planificación y uso de materiales atractivos y acorde

a la edad de los alumnos de secundaria, como canciones, juegos de mesa, imágenes y/o actividades interactivas con otros recursos. Además de planes de clase, dosificaciones mensuales y exámenes. Todo lo anterior el tutor lo adopta y, si es necesario, lo adapta.

Finalmente, cuando ambos agentes se esmeran por realizar de manera efectiva ciertas actividades que simbolizan en el aula pequeños mecanismos de formación de hábitos, de actitudes y/o formas de actuación y que tácitamente las prácticas previas van siendo transformadas para mejorar el ambiente organizativo o de desempeño, señalamos que hubo un saber construido y que emana de las prácticas.

Este tipo de saber lo ubicamos en una capacidad de razonamiento sobre el mismo que se transfiere en sugerencias, reflexiones, o hechos concretos, por ello nos atrevemos a afirmar que movilizan un saber a partir de otro y que a su vez logran confirmarlo en la experiencia con el otro.

Es decir, después de que hubo un tipo de choque o conflicto seguido de una negociación o tregua entre tutor y tutorado, observamos que emerge una especie de metaconocimiento sobre algún aspecto de la enseñanza o tutoría. Por ejemplo, el resaltar ciertas virtudes o rechazar ciertos defectos para la enseñanza. Todo ello es resultado de las prácticas.

Muchos de estos saberes los vimos en la relación contendiente. Aquí observamos cómo la actividad dialógica de la tutora y tutorada impidió que ambas ejercieran acríticamente ciertas rutinas, tradiciones o rutas de acción impuestas por la estructura social y cultural. El conocimiento que tenían sobre las prácticas evitaron que se influenciaran y fueran transmisibles, pues los saberes que emergieron de las prácticas las alentaron a ser críticas y reflexivas.

En resumen, desde la construcción de la realidad del aula que viven tutor y tutorado, entendemos que los saberes son el resultado de ciertos entendimientos comunes que van construyéndose en el medio, provienen de los otros y algunos surgen junto con los otros. Un saber, por tanto, es resultado de un proceso compartido que distingue y al mismo tiempo da sentido común o guía de actuación

a un individuo o colectivo, ya sea porque comparte una misma formación, contexto, cultura, o espacio.

CONCLUSIONES

Para desenredar una madeja no hay mejor estrategia que buscar uno de los extremos y de ahí retomar el hilo. Con esta analogía, comenzaré por recapitular sobre lo dicho a partir de una mirada retrospectiva de las intencionalidades, acciones y cuestionamientos que dieron cuerpo a esta investigación, para posteriormente hablar de los hallazgos, alcances y aportes en torno al objeto de estudio y metodología empleada. Así mismo, se concluirá con las posibles líneas de investigación que de aquí se desprenden y algunas reflexiones finales sobre los procesos formativos de las escuelas normales en las prácticas.

¿Qué dio origen a este estudio?

A catorce años de haber arrancado el Plan de Estudios 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria, un problema aún no resuelto que generó inquietud y es marco para este estudio ha sido la gestión de las normales respecto a la asignación de tutores la cual, formalizada y eficiente desde lo administrativo, busca de manera protocolaria explicar y llegar a acuerdos con actores clave de las escuelas secundarias (jefes de academia, directores e inspectores de zona) para la realización de las prácticas de normalistas de 7º y 8º semestres en las escuelas, pero no ha establecido todavía estrategia o acción efectiva para tutores.

No han sido eficientes los canales de acercamiento a los profesores en servicio – tutores potenciales– ni tampoco existe proyecto o programa directo para seleccionar, involucrar y formarlos. Es así que con este estudio se llega a la conclusión de que el tutor suele recibir información (a menudo de trasmano) sobre la función que realizará y el proceso formativo que validará, pero no recibe capacitación, por lo mismo su desempeño se ha visto errático, irreflexivo y poco involucrado.

De aquí que se desprendan una serie de problemas que impactan negativamente en el logro de un trabajo formativo coordinado y efectivo en la tutoría con sus agentes (tutores, asesores y profesores en formación), ya sea a nivel de las prácticas sociales constituidas o de los significados atribuidos, donde observamos que se anteponen los intereses creados o se atraviesan las prácticas culturales de

las escuelas, aunado a las condiciones de trabajo intensificadas y otros factores que a final de cuentas no se incorporan en la reflexión de los procesos formativos de las normales, en consecuencia este dispositivo ha carecido de una visión más amplia e integral que permita atender y mejorar las distintas dimensiones de la misma.

También influyó mi papel como formadora de profesores de inglés para nivel secundaria, labor realizada por más de 27 años y, que a diferencia de un vino añejado que con el tiempo adquiere más fuerza y consistencia, en mi caso sentía que los retos en la formación de maestros parecían mermar mis certezas. Lo que en una época pudieron ser las respuestas adecuadas para la resolución de problemas en el aula, éstas dejaron de ser efectivas y me confrontaron ante la posibilidad de la obsolescencia en cuanto a conocimiento de la enseñanza.

Era innegable advertir que los tiempos habían cambiado y que las huellas que me dejó la experiencia pasada en las aulas de secundaria y que habían tomado cuerpo en lo que podríamos llamar mi "*habitus*" (Bourdieu, 1993) me impedían ver otras opciones de las que trilladamente empleaba y estorbaban al momento de querer resolver problemas cotidianos de las prácticas de los futuros profesores. Esto no implicaba que toda mi experiencia y conocimiento acumulado era desechable, aunque era momento de cuestionarme sobre las inexactitudes.

Afortunadamente, el profesor de aula no está solo, aun cuando nos empeñemos en aislarnos de los otros. La elaboración de este documento me permitió reconocer que el tiempo, los espacios y las relaciones que establecemos nos reviste de estrategias, acumulamos conocimiento, integramos las ideas de los otros y les damos un toque personal para nuevamente regresar este saber a los otros. Pero para ser conscientes de este hecho, es preciso detenernos a pensar conscientemente sobre la génesis de nuestro pensamiento y el proceso o método que seguimos para desarrollarlo.

De este modo, considero que había sido una formadora de formadores "incompleta", faltaba el componente que aporta la investigación, aunque seguramente hoy, aun con las estrategias de indagación adquiridas, la

movilización de ideas nunca terminará, porque si algo queda claro es que pocas cosas pueden ser permanentes o estables, sólo la consciencia subjetiva de donde se parte para interactuar e interrelacionarnos con el resto de los actores.

Mi preocupación comenzó cuando en innumerables ocasiones los profesores en formación y exalumnos regresaban con comentarios inquietantes, afirmando que lo que se aprendía en las normales no les era útil en las aulas. Entonces me preguntaba si en realidad llevaba a cabo un papel efectivo de “formadora” y en todo caso ¿qué formaba?

Muchas de mis certezas provienen de la propia trayectoria. Durante mi formación y desarrollo profesional como profesora de inglés aprendí didáctica de las lenguas a través de los enfoques, métodos y técnicas empleados. Éstos son guías para racionalizarla en una serie de pasos y procesos que la hacen parecer eficazmente infalible; sin embargo, lo impredecible de las aulas, las condiciones y relaciones de trabajo determinadas por la cultura de las instituciones y las formas de interacción entre profesores y alumnos rebasan por mucho estas teorías.

Esto me hace ponderar que la pedagogía de la enseñanza, ya sea del inglés o cualquier otra asignatura, tiene detrás un reto o conflicto a resolver más allá del empleo de la didáctica adecuada: la estructura cultural de los contextos. De este modo, críticamente, hablaríamos de la necesidad de trabajar con una pedagogía del conflicto.

Como hemos venido leyendo a lo largo de esta tesis, el conocimiento práctico que los profesores en formación adquieren en el aula, así como las experiencias vividas y tensiones enfrentadas, los llevan a tomar decisiones y a ser activos para resolver diversos conflictos. Las soluciones que van encontrando son aprendizajes de donde se desprenden saberes que pasan a ser parte del conocimiento de la enseñanza que se comparte en la tutoría. Es así como los alumnos aprendieron acerca del cuaderno “clon”, de la “dialogización”, o bien del “uso del tiempo” en el aula.

Desafortunadamente, con los enfoques racionalizados de enseñanza de la lengua y su didáctica no se puede pensar en conflictos sino a lo mucho en procesos o etapas mal dirigidas o realizadas. Por lo mismo, no se comprendía que un pensamiento reflexivo hacía falta para ponderar los procesos formativos prácticos del profesor. Sólo se veía aquello que la teoría pudiera aportar y lo que significativamente representaba a la luz de la experiencia acumulada por los años de permanencia en las aulas observando a profesores en formación. No era entonces importante pensar en ella a través de casos conflictivos vividos u obstáculos enfrentados. Es decir, comenzar a preguntarme ¿acaso me formé sin enfrentar obstáculos?, ¿por qué he formado a los otros a partir de certezas y no de posibles problemas?

No es fácil aprender a sistematizar un conocimiento personal y profesional. Esto es quizá porque como dice Sennett (2009), para que el humano realice algo concienzudamente le tomaría más tiempo del necesario, por ello las certezas a menudo nos atrofian y no nos permiten repensar ni procesar los comportamientos reactivos o instintivos. Pocas veces nos interrogamos sobre las cosas o respuestas que damos: ¿a qué obedecen?, ¿cuál es la realidad subjetiva detrás? No obstante, como hemos venido leyendo, la investigación me permitió ver que en la práctica solemos dar respuestas irreflexivas a ciertos estímulos y queremos olvidar los momentos críticos, que sin embargo nos sirven para trascender nuestra consciencia. Lo que requería entonces era de un dispositivo que me permitiera tener la capacidad de capturar estos momentos críticos y poder explicitarlos para obtener un conocimiento o percepción distinta.

Hallazgos, alcances y aportes

En lo personal, los momentos de indagación y análisis me han hecho consciente de la labor formativa que se realiza en las Normales y las escuelas de práctica, pero para que esto fuera posible tuve que experimentar procesos evolutivos, resultado de los estudios de posgrado, donde se potencializó la oportunidad de comprender y explicar el hacer docente de otros y el propio, así como descubrir que efectivamente hay diferentes ópticas para comprender el mundo de la actividad que cotidianamente desarrollamos.

El proceso investigativo es ciertamente complejo pues requiere de la reconstrucción de datos empíricos mediante el cruce de diferentes fuentes de información aunado al trabajo de escribir y repensar los temas encontrados. Así mismo, de estar consciente de los momentos de implicación y de incertidumbre, así como de las tensiones. Todo esto ayudó a objetivar y transformar lo que se iba conociendo y con ello fui abonando en la comprensión del proceso formativo. Igualmente se dejó de pensar que la enseñanza es aséptica, libre de toda contaminación subjetiva y apegada sólo al currículo.

A través de la investigación se conoció y profundizó sobre las prácticas docentes desde la trama de significados que sus agentes les asignan. Se desveló que la intención del tutor de las prácticas en este proceso formativo emerge de la conveniencia personal y oportunidad de contar con un apoyo que le ayude a aminorar la intensificación de su tarea. De igual forma, tienen secretamente la esperanza de poder ser testigos presenciales de “prácticas innovadoras y acordes a las demandas del programa de estudios vigente.

A los tutorados, les queda claro que los elementos clave de su profesión son el contexto y las relaciones que establecen con las personas que actúan en las escuelas de práctica, mismo que no está determinado sino que constantemente muta a partir de la participación generada. Este factor basado en los términos relacionales que se construyen en los contextos son elementos constitutivos de las prácticas.

Ya en otros apartados de esta tesis se discutía sobre el significado polisémico atribuido al concepto de tutoría y, aún así, la imposibilidad de encontrar un término que denote con más claridad la intencionalidad e impacto que tiene un tutor en la formación inicial. En este sentido, este documento se aventura a definir la tutoría a partir de las actividades que realizan el tutor y tutorado, mismas que se imbrican con muchas otras tareas y responsabilidades que difícilmente puedan explicitarse con un solo término. Es así que encuentro que el tutor de los futuros profesores durante las prácticas no es sólo un profesor cooperante (Cochran-Smith, 1999) o

acompañante (Mercado, 2013), tampoco el observador, supervisor, evaluador o colega.

En realidad, el tutor cumple con una función formativa de doble impacto. Es decir, a través de las tensiones y miradas intersubjetivas de los individuos y objetos de las prácticas, la comprensión de su rol ya no puede ser única ni unívoca, porque se limitaría la plasticidad y flexibilidad del mismo; más bien estaría determinado por las características particularmente complejas y sutiles de esta actividad socialmente situada que demanda acompañamiento, pero también una valoración de lo que se hace con el otro y para sí mismo, emergiendo situaciones de tensión y a partir de allí algunas rectificaciones formativas.

En otras palabras, la característica multidimensional de la labor del tutor lo hace transitar en su rol con distintas tareas, expandir su intervención e incluso mutar según las condiciones e interacciones que se den con los otros objetos y sujetos de las prácticas, pero sin dejar de movilizar la conciencia subjetiva.

Lo anterior emerge porque el tutor no deja de ser sensiblemente humano, con afectos que los hacen fuerte o débil en la relación. Cuenta también con virtudes y debilidades que lo hacen sentir vanidad, celos, orgullo, inseguridad, prepotencia o cansancio; sin duda estados de ánimo, sentimientos y actitudes que le impactan y a menudo le provocan desviaciones o incidentes que deterioran una relación tutorial. Sin embargo, no deja de ser parte del elemento dialéctico de esta relación. Es decir, ambos sujetos terminan viéndose como seres humanos que comparten una misma responsabilidad para consigo mismos y con los otros a pesar de las contradicciones que puedan surgir en el trayecto.

En breve, la actividad tutorial tiene la virtud de ser un cuerpo reflejante que permite a los agentes verse a través del otro, con detalles, bordes e imperfecciones, pues deja penetrar la mirada y verse a sí mismo en los demás. Ver al tutorado, como aseveran algunos tutores es contemplar su “reflejo”. Esta característica detona la reflexividad y conciencia de la cual el profesor no hubiera estado consciente de no haber aceptado este rol.

Sobre las prácticas docentes en la enseñanza de inglés, las formas de acercamiento de los estudiantes de secundaria con la segunda lengua suelen estar alejadas de las propuestas comunicativas y constructivistas que sugieren los programas actuales de estudio, ya sea a través de las prácticas sociales de la lengua o el aprendizaje bajo proyecto (SEP, 2006; SEP, 2011b); por ello, para los profesores de aula, éstos son todavía conceptos teóricos sin sentido práctico.

Aun cuando están familiarizados con los términos, por el poder discursivo que se despliega en las reuniones de academia o en los cursos de actualización, en la práctica no encuentran ni lugar ni pertinencia para su uso, por lo mismo prefieren mantenerse dentro del rango de acciones que les confieren certezas y resultados, además de ser congruentes con una cultura donde predominan las prácticas centradas en los profesores, es decir, expositivas y de mucho control.

A la luz de estos resultados, se piensa que falta todavía tiempo para lograr aplicar un enfoque más constructivista y centrado en el desarrollo del pensamiento reflexivo en la clase de inglés. Para ello, deberán cambiar algunas estructuras culturales de las escuelas y los profesores, entre ellas la restricción de una promoción de una mayor interacción en las aulas, donde se busque la realización de un trabajo colaborativo e independiente y donde el control de grupo y la disciplina no sean un impedimento.

De este modo, se disminuirá eventualmente el uso de la lengua materna y la resistencia al empleo de la segunda lengua en las interacciones cotidianas en el aula. El empleo frecuente de la traducción será una de varias estrategias para la aclaración de elementos lingüísticos y el énfasis en el desarrollo de la escritura, pero no será la única manifestación de trabajo con la lengua.

Sobre los saberes desprendidos en la tutoría, Simpson, Hastings y Hill (2007, en Cid et al. 2011) destacan que una cualidad de los tutores eficaces es el estar dispuestos y ser competentes para hacer su trabajo público y hacer explícitos los factores que condicionan la práctica docente en el aula. Lo anterior fue un rasgo poco observado en este contexto.

Aun cuando en la misma escuela de práctica había tutores no sólo de la especialidad de inglés sino también de otras especialidades, estos profesores no discutían sus prácticas de tutoría entre sí, al contrario las criticaban. Como aseveran Connelly y Clandinin (1988) “el conocimiento práctico no sólo se encuentra en la mente, también está en el cuerpo” por lo que muchas de las acciones y formas de ser tutor provienen del conocimiento profesional y personal dominante de los profesores que a su vez se ve condicionado por la estructura cultural de las escuelas.

Por lo mismo, la actividad tutorial puede ser una válvula de escape de las condiciones estructurantes si se empodera a ambos agentes con la mayor información necesaria sobre los procesos de socialización del conocimiento práctico, el papel que se juega dentro de la comunidad y en la relación; es decir, si se develan tanto la visión teórica de las prácticas como las “teorías” de las prácticas que se hacen en el acto. De este modo se contará con un conocimiento de la práctica y una práctica de las “teorías” al mismo tiempo, hecho que considero ayudará a movilizar los conocimientos y saberes existentes.

Hay múltiples saberes encapsulados en la subjetividad y racionalización de las prácticas así como en los discursos de los tutores que sin duda influyen en la formación de los futuros profesores, pero no necesariamente debemos verlos desde un paradigma funcionalista donde parecería que éstos son como la música que llegó para quedarse.

En realidad, el conocimiento que se abreva desde la interexperiencia está en una postura más interpretativa. Como leímos tanto los tutores como tutorados son agentes con criterios y puntos de vista propios que sirven de referentes para el discernimiento de la aplicación tal cual de ciertas prácticas.

Hasta el momento, ninguno de los saberes compartidos quedó intacto en las prácticas. Se adaptaron a las propias características y condiciones en que se encontraba el agente. Aunque se aplicaran las mismas reglas o se empleara el mismo material, las condiciones generadas por el agente eran otras. Incluso las

respuestas de los alumnos eran distintas dependiendo de quién coordinara las actividades de enseñanza.

Los saberes de las prácticas fueron incorporados a partir del desanudamiento de las tensiones, problemas u obstáculos encontrados en las prácticas. Incluso fueron las experiencias negativas las que daban una perspectiva diferente al conocimiento disciplinar, pedagógico o experiencial. Estos momentos de reflexión y cambio lo llamamos procesos de negociación donde se lograban elevar a la consciencia mediante el análisis de ciertos elementos enfocados dialécticamente.

La formación de docentes en las prácticas es un tema que ha cobrado un gran interés a partir de los recientes procesos de formación del profesorado y que intentan rescatar el conocimiento no sólo *de* sino también *en* y *para* la enseñanza, a partir de ir dilucidando respuestas sobre cómo conocen los profesores, cómo y con quién construyen conocimiento y cómo se difunde.

Autores como Cochran-Smith (1999), Tardif (2004), Schön (1992) y Wenger (2001), por mencionar algunos, reconocen que el conocimiento de la enseñanza proviene de la actividad práctica, de las experiencias y representaciones que desarrollan, de aquí que las condiciones de “las prácticas” cobren cada vez más importancia, además de ser un proceso que apoya epistemológicamente a complejizar el pensamiento y la acción (Schön, 1998). Observamos entonces que el aprendizaje en las prácticas contrasta las colectividades con las subjetividades y deviene un choque entre la identidad y la experiencia situada. Para algunos teóricos como Levi-Strauss (1963), Giddens (1991) y Wenger (2001) situar a una persona en un contexto ayuda no sólo a la constitución identitaria de individuos y grupos sino también al aprendizaje, el cual es el vehículo para la evolución de las prácticas.

Se considera entonces que se ha abordado una línea de investigación de campo del conocimiento práctico y aprendizaje en “las prácticas” y con esta tesis se da respuesta a algunas de las preguntas sobre la formación inicial en el trayecto de las prácticas intensivas y sus escenarios de actividad: las escuelas normales y las escuelas secundarias. Es en este contexto donde se describen las acciones de los

participantes, los rasgos sociales de sus contextos y características de su estructura. Es decir, no sólo se observan los aspectos psicológicos y cognitivos que se desarrollan en la interacción durante las prácticas sino también se da cuenta del contexto social en que se desenvuelve y cómo éste ha conformado históricamente su actuación individual y colectivamente en las aulas.

En este sentido, se coincide con algunas teorías de la práctica que destacan que lo que hacen las personas en los contextos situados es lo que otorga significado a sus acciones, las cuales están comprometidas en el mundo cotidiano. Además de que de esta experiencia comienzan a emerger los sentidos de afiliación, participación, aprendizaje e identidad, a partir de la estructura y contenidos de las prácticas, también se adquieren saberes y construyen otros sobre el conocimiento profesional.

La Escuela Normal Superior y las escuelas secundarias del Distrito Federal son instituciones hermanas que se nutren entre sí, ya que una gran parte de los maestros que se encuentran en sus aulas han sido producto de la escuela y algunos de estos maestros de grupo ingresan a las normales para convertirse en formadores. No es extraño entonces observar que algunas de las prácticas emanadas de la cultura escolar que se observan en la escuela secundaria también se observen en la escuela formadora, como el hecho de cuidar de las formas más no del fondo en la formación y carácter de actuaciones autónomas en sus profesores.

Las escuelas normales e instituciones secundarias se rigen bajo las determinaciones de sus dependencias, de aquí que la vida académica se vea controlada y se espere de sus profesores altos grados de supervisión y obediencia hacia las normas establecidas. No obstante, el programa de formación vigente de las normales enmarcado en una tradición de docencia reflexiva ha generado mecanismos para recuperar la reflexión, análisis, crítica y transformación de las prácticas, que motivan al cambio de perspectivas ideológicas, epistemológicas y ontológicas sobre el conocimiento de los profesores de este nivel, permitiéndonos de este modo cuestionar el sistema de ideas construido en torno.

Al cambiar estas perspectivas, las prácticas “en condiciones reales de trabajo” son dispositivos potenciales de cambio para la ruptura y desestructuración de las prácticas y práctica docente. Con este impulso, se piensa que los profesores en formación que llegan a las escuelas secundarias favorecen la transformación de ciertas rutinas y creencias que nutren la cultura y contextos de ambas escuelas, así mismo traen de vuelta a la escuela formadora sus dudas y problemáticas que a menudo tratan de resolverse desde la teoría y con ello devuelven a las secundarias otras propuestas y miradas.

El rol del profesor enmarcado en las políticas educativas globales ha sido determinado para que realice múltiples funciones, entre ellas la de tutor en sus diferentes intencionalidades (psicológica, profesionalizante o bien de promoción profesional). En este sentido, la tutoría en las prácticas docentes de futuros profesionales ayuda al profesor en servicio a madurar la concepción de este rol y a estar preparado para la multifuncionalidad esperada.

Además, como la literatura especializada lo ha señalado, se espera en este dispositivo de formación práctica una relación de participación vinculada de ambas escuelas respecto a las bases conceptuales, las necesidades de formación del profesor en formación y del alumnado de nivel secundaria. En otras palabras, se sume a una participación vinculada y corresponsable con los formadores y profesores en formación.

Reflexiones finales y líneas de investigación

Hubo ciertas evoluciones en lo personal en el uso de la metodología etnográfica y la teoría empleada pues se considera fue la base de construcción para la lectura constante de los registros, a partir de aquí la elaboración de diversos niveles de análisis fueron dando fuerza al entramado de ideas, que si bien no representan una generalización de los tutores, permite dar cuenta de ciertas pistas para llegar a comprensiones más complejas. La etnografía permitió esta doble intención: ser el medio para desprender la estructura de los contextos y prácticas de los sujetos indagados, así como la base o estructura epistemológica para conocer al objeto de estudio.

Esta posibilidad permitió el ir incorporando datos significativos en cada vuelta de tuerca, que iban de los datos concretos y específicos a elaboraciones más abstractas, teóricas y generales. Esto se puede observar en la presentación de los capítulos analíticos que representan diferentes niveles de acabado. Todo es perfectible y seguramente a partir de este punto se puede seguir construyendo en el tenor de estas recapitulaciones. De aquí, las líneas de investigación que considero se desprenden son principalmente tres:

- Políticas y condiciones institucionales para las prácticas en la formación inicial
- Papel y perspectiva de tutores y formadores en las prácticas
- Conocimiento práctico y formas de aprendizaje en las prácticas

Las tres ponen en el centro del debate el desconocimiento que aún se tiene del trabajo que se realiza al interior tanto de la escuela formadora como la escuela de práctica y su impacto con las actuales tradiciones formativas (docencia reflexiva y crítica) en el marco de una sociedad posmoderna, por ello se considera necesario seguir conociendo las formas cómo la reforma y el diseño curricular para la formación inicial van tomando forma y se vuelven realidad en las instituciones bajo estas dimensiones políticas, culturales y formativas.

Concluyo que las prácticas intensivas y situadas en los contextos de la escuela secundaria producen en los agentes una manera diferente de pensar la enseñanza. Los trastoca en lo individual al generar acumulaciones de apropiaciones intersubjetivas internalizadas en el proceso. Además, provoca conocimiento significativo pues está impreso en las formas de “conocer”, “hacer” y “ser” docente.

En la relación tutorial durante las prácticas intensivas de profesores en formación inicial de la asignatura de inglés encontré que el tutor junto con su tutorado conforman una importante fuente de conocimiento práctico que se desprende de su interexperiencia e intersubjetividad, siempre y cuando logren verse como un conjunto y no como actores aislados.

No existe una formación práctica única pero una vez que se experimenta implica una línea continuada de un ejercicio individual y colectivo que requiere de destrezas, internalización, ponderación y, nuevamente, un regreso modificado, de preferencia mejorado, de aquello que se introyectó. Esta rectificación es un referente importante para desagregar y reconstruir, para mirar al interior y exterior los elementos constitutivos de la identidad docente.

FUENTES DE REFERENCIA

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Argentina, Laborde.
- Agamben, G. (2011). “¿Qué es un dispositivo?”, en *Sociológica*, año 26, No. 73, pp. 249-264 [en línea], recuperado el 20 de marzo de 2014 de: ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf.
- Aguilera Moreno, M. (2008). *Significados, procesos de reflexión y aprendizajes de los futuros maestros de inglés durante las prácticas docentes del último año de formación* (Tesis no publicada de Maestría), México, UPN.
- Argyris, Ch. (1993). *Knowledge for Action: a Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*, USA, Jossey-Bass.
- Arias Valencia, M. M. (2000). “La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones”, en *Investigación y Educación en Enfermería* [en línea], recuperado el 8 de mayo de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105218294001>.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Argentina, Siglo XXI.
- Barbero, J. M. (2005). “Saberes hoy: transversalidades, competencias y diseminaciones”, en *Educación, ciencia y cultura: la hora de Iberoamérica*, Madrid, OEI [en línea], recuperado el 27 de agosto de 2014 de <https://es.scribd.com/doc/6334183/Saberes-hoy-transversalidades-competencias-y-diseminaciones>.
- Barrios Espinosa, M. E. (2006). “Dificultades y carencias que experimentan y evidencian futuros maestros de inglés durante su intervención docente autónoma en las prácticas de enseñanza”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 9, No.1, pp. 1-12 [en línea], recuperado el 13 de enero de 2015 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2783263>
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*, Argentina, Siglo XXI.
- _____ (1979). *La distinción*, París, Minuit.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press.
- _____ (1966). *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Belkapp Press.

- Castro, E (2012a). Poder”, en *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 425-429 [en línea], recuperado el 13 de octubre de 2013 de: <http://psicologiaysociologia.fil1es.wordpress.com/2011/08/castro-edgardo-el-vocabulario-de-michel-foucault.pdf>.
- _____ (2012b). “Práctica”, en *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 425-429 [en línea], recuperado el 13 de octubre de 2013 de: <http://psicologiaysociologia.fil1es.wordpress.com/2011/08/castro-edgardo-el-vocabulario-de-michel-foucault.pdf>.
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A y Sarmiento Campos, J. A. (2011). “La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura”, en *Revista de Educación*, No. 354. Enero-Abril 2011, pp. 127-154, [en línea], recuperado el 27 de agosto de 2013 de: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354.pdf>.
- Clandini, J. y Connelly, M. (1988). *Conocimiento práctico personal del los profesores: imagen y unidad narrativa*, en L. Villar Angulo (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores: implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*, pp. 39-61, Alcoy, Marfil.
- Clark, A. (2009). “Estar ahí”, en *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, No. 7 (1), pp.123-136.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Argentina, Amorrortu.
- Davini, M. C. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Argentina, Educación–Papers Editores.
- _____ (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (2ª. Reimpresión), Buenos Aires, Paidós.
- Devalle de Rendo, A. (1996). *La residencia de docentes: Una alternativa de profesionalización, Proyecto D.A.R.*, Buenos Aires, Aique.
- Delors, J. et al. (1996). “La educación encierra un tesoro”, en *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO.
- Dussel, I. (2006). “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”, en Tenti Fanfani, E. (comp.) *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Argentina, Siglo XXI Editores.

- Ecología (2012). "Mutualismo", en *Vida Ecológica. Ecología Medio ambiente. Recursos naturales y prácticas ecológicas* [en línea], recuperado el 7 de noviembre de 2012 de: <http://www.vidaecologica.info/mutualismo/>.
- Ehrich, L. C y Hansford, B. (1999). "Mentoring: pros and cons for HRM", en *Asia Pacific Journal of Human Resources*, No. 37 (3), pp. 92-107.
- Engeström, Y. (2001). "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, pp. 133-156.
- Fernández Fernández, J. M. y Puente Ferreras, A. (2009). "La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: Análisis comparativo", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (Reis), No. 127, pp. 33-53.
- Ferry, G. (2002). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- Foucault, M. (2001) *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*, México, Siglo Veintiuno.
- García Aura, J. (2008, 7 de diciembre). "Tardará SEP en capacitar al 100% de plantilla de sus profesores", en *ESTO, Organización Editorial Mexicana* [en línea], recuperado el 15 de mayo de 2014 de: <http://www.oem.com.mx/esto/notas/n960695.htm>.
- Geertz, C. (1987). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-40.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, Ideas.
- _____ (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, España, Morata.
- Gorodokin, I. C. (2006). "La formación docente y su relación con la epistemología", en *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 37, pp. 1-10.
- Govea Rodríguez, V., Vera, G. y Vargas, A.M. (2011). "Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa", en *Omnía*, vol. 17, núm. 2, pp. 26-39.
- Graham, G. (2005). "Behaviorism", en Zalta, E. N. (ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*, Fall 2007 [en línea], recuperado el 22 de noviembre de 2013 de: <http://plato.stanford.edu/entries/behaviorism>.

- Guerrero, I. y Kalman, J. (2010). "La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente", en *Revista Brasileira de Educação*, vol. 5, No. 44. pp. 213-229.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*, Madrid, Morata.
- Heller, A. (1985). "Sobre los roles", en *Historia y Vida Cotidiana. Aportación a la sociología socialista*, México, Grijalbo, pp. 123-152.
- _____ (1998). *Sociología de la vida cotidiana* (5ta. Ed.), España, Ediciones Península.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*, Madrid, Narcea.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*, Madrid, Amorrortu.
- Huergo, J. (2001). *Ámbitos, prácticas y perspectivas*. Argentina, Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- _____ (2010). "Hacia una crítica de las prácticas docentes dominantes", en *Documento del Acompañamiento Capacitante*, Argentina, Dirección de Educación Superior/Dirección General de Cultura y Educación, pp. 1-27.
- Jackson, Ph. W. (1996). *La vida en las aulas*. España, Morata.
- Jiménez, Lozano M. L. y Perales Mejía, F. de J. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*, Barcelona-México, Ed. Pomares.
- Juliá, D. (1995). "La cultura escolar como objeto histórico", en Menegus, M. y González, E. (coords.), *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, México, CESU-UNAM, pp. 131-153.
- Ketabi, S., Zabihi, R., & Ghadiri, M. (2014). "Pre-service English teachers' epistemological beliefs and their conceptions of teaching", en *International Journal of Research Studies in Psychology*, Volume 3 Number 1, pp. 3-12.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*, Nueva Jersey, Prentice Hall Inc.
- Korthagen, F. (2010). "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado", en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 24, núm. 2, pp. 83-101.
- La Red, D. (2010). "Hacia una concepción integrada de la mente", en *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, Año 7, No. 1, pp. 123-136.

- Lave, J. (2011). "Becoming a Tailor", en *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*, USA, University of Chicago Press, pp. 65-90.
- _____ (1988). *La cognición en la práctica. España, Paidós Ibérica.*
- Levinson, B. (2013). "Prólogo", en Lozano Andrade, I. (coord.) *Currículum oculto y vida cotidiana en la escuela secundaria. Significado de los actores en el contexto de las reformas*, México, Díaz de Santos, pp. 9-10.
- Lewin, K. (1943). "Psychological ecology", en D. Cartwright (ed.), *Field Theory in Social Science*, London, Social Science Paperbacks.
- López Ortega, A. (2003). "La tutoría en la Universidad", en *Primer Foro Institucional de Tutoría Académica*, México, Universidad de Guadalajara.
- Lortie, D. C. (1975) *Schoolteacher: A sociological study*, USA, University Chicago Press.
- Lozano Andrade, I. (2010). *Sobre (vivir) la escuela secundaria: la voz de los alumnos*, México, Díaz de Santos.
- Lozano Andrade, I. y González Almazo, G. (2008). "Escuela, resistencia y posmodernidad: alumnos en riesgo de exclusión ante la disciplina escolar", en *Revista Odiseo*, Año 6, No. 11 [en línea], recuperado el 12 de septiembre de 2014 de: <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/escuela-resistencia-posmodernidad-alumnos-riesgo-exclusion-ante-disciplina-escola#sthash.PZ3OS7el.dpuf>.
- Lozano Andrade, I. y Mercado Cruz, E. (2009). *Cómo investigar la práctica docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional*. México, ENSM-ISCEM.
- Luce-Kapler, R. y Sumara, D. J. (1996). "(Un)Becoming a Teacher: Negotiating Identities While Learning to Teach." en *Canadian Journal of Education*, Vol. 21, No. 1, pp. 65-83.
- Martagón Vázquez, V. y Sepúlveda Ruiz M. P. (2011). "La tutorización del prácticum en la formación del conocimiento profesional del alumnado", en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., México, Universidad Autónoma de Nuevo León y Universidad Autónoma de México.
- Martínez Figueira, E. y Raposo Rivas, M. (2011). "Funciones generales de la tutoría en el *Practicum*: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial", en *Revista de Educación*, No. 354, España, pp. 155-181.

- Mercado Cruz, E. (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*, México, Díaz de Santos.
- _____ (2007). "Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, No. 33, pp. 487-512.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Molina Ruiz, E., García, P., López, M. C. y Molina Merlo, M. A. (2008). "Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica", en *Revista de Educación*, No. 346, pp. 335-361 [en línea], recuperado el 8 de mayo de 2013 de: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re346/re346.pdf>.
- Morín, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- _____ (1999). *Los 7 saberes para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, México, Autor.
- _____ (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*, México, Autor.
- Ortiz Oria, V. M. (1995). *Los riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores*, España, Amaru Ediciones.
- Pérez Mendoza, B. E. (2009). "Saberes de los estudiantes normalistas sobre sus prácticas de en las escuelas secundarias", en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C – Universidad Veracruzana.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Grao.
- Poder Ejecutivo Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República.
- Porlán Ariza R. y Rivero García, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de las ciencias*, Sevilla, Diada.
- Porlán Ariza, R., Rivero García, A. y Martín del Pozo, R. (1998). "El conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones". *Enseñanza de las ciencias*, Vol. 16, No. (2), pp. 271-288.
- Portner, H. (2002). *Mentoring New Teachers*. USA, Corwin Press.

- Popkewitz, Th. S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación* (3ª.ed.), España, Morata.
- Real Academia Española (2001). "Práctica", en *Diccionario de la Real Lengua Española* (22ª. Ed.) [en línea], recuperado el 5 de noviembre de 2013 de: <http://lema.rae.es/drae/>.
- Ricoeur, P. (1985). "La acción considerada como un texto", en *Hermenéutica y acción*, Buenos Aires, Editorial Docencia.
- Rivera Tecorral, F. (2009). "La práctica docente de los normalistas a través del acompañamiento pedagógico: el caso de la Escuela Normal Rural de Tenería", en *Primer Foro Internacional sobre la Generación de Conocimiento en la Formación Docente* [en línea], recuperado el 24 de agosto de 2010 de: http://dgenam.sep.gob.mx/imgs/primer_foro_ponencias_diversidad/01_practica%20docente.pdf.
- Rockwell, E. (2013). "El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas". En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*, Ciudad de México, COMIE-Universidad Autónoma de León-UNAM, pp. 437-473.
- _____ (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Rogoff, B. y Angelillo, C. (2006). "Investigando el funcionamiento coordinado de las prácticas culturales multifacéticas en el desarrollo humano", en *Investigar la diversidad cultural. Teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*, México, Universidad Iberoamericana, pp. 45-66.
- Roux, R. (2013). "Slicing the Onion: Foreign Language Education Policy in Colombia and Mexico", en Navarro Leal, M. A. (Ed.), *Comparative Education: Views from Latin America*, USA, Library of Congress.
- Rosas, L. (2000). "La formación de maestros, un problema planteado", en *Sintética*, No. 17, pp. 3-17.
- Sandoval Flores, E. (2009). "Aprendiendo a ser maestro", en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13, Núm. 1, pp. 183-194
- _____ (2000). *La Trama de la escuela secundaria: Institución, relación y saberes*, México, Plaza y Valdés.

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.
- _____ (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Madrid, Paidós.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, New York, Doubleday Currency.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*, Barcelona, Anagrama.
- SEP (2011a). *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México, Autor, [en línea] recuperado el 2 de septiembre de 2014 de: <http://Documents/ACUERDO%20592web.pdf>.
- _____ (2001). *Las actividades de Observación y Práctica Docente en las Escuelas Secundarias* (1ª. Ed.), México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.
- _____ (1993). *Lengua Extranjera. Inglés*. Programas de Estudio 1993, México, Autor.
- _____ (2006). *Lengua Extranjera. Inglés*. Programas de Estudio 2006, México, Autor.
- _____ (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria*. Plan de Estudios 1999, México, Autor.
- _____ (2002). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante el Séptimo y Octavo Semestres* (1ª. Ed.), México, Autor.
- _____ (2011b). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Programas de Estudio Ciclo 4°. 1°, 2° y 3° de Secundaria*. Prueba en Aula, México, Autor.
- _____ (2011c). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar. Primaria. Secundaria. Fase de expansión*. México, Autor.
- _____ (2006b) *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Lengua Extranjera. Inglés*, México, Autor.
- Sewell, W. H. Jr. (1992) "A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation" en *The American Journal of Sociology*, Volume 98, Number 1, pp. 1-29.

- _____ (2005). *Logics of History: Social Theory and Social Transformation*, USA, University of Chicago Press.
- _____ (1999). “Los conceptos de cultura” [Traducción de Gilberto Giménez], en Victoria E. Bonnell y Lynn Hunt, Eds., *Beyond the Cultural Turn*, USA, University of California Press, pp. 1-18 [en línea], recuperado el 6 de enero de 2015 de: <http://www.paginasprodigy.com/peimber/sewell.pdf>
- Shavelson, R. J. y Stern, P. (1981). “Research on Teachers’ Pedagogical Thoughts, Judgements, Decisions, and Behavior”, en *Review of Educational Research*, No. 51, pp. 455- 498.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, España, Nancea.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, España, Paidós.
- Tedesco, J.C. (1993). “Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos”, en Filmus, D. (comp.) *¿Para qué sirve la escuela?*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- Tenti Fanfani, E. (2008). “Sociología de la profesionalización docente: Puntos de referencia para actuar”, en *Seminario Internacional: profesionalizar a los profesores sin formación inicial* [en línea], recuperado el 23 de mayo de 2014 de: <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>.
- Tetenbaum, T. (1998). “Shifting paradigms, from Newton to chaos”, en *Organizational Dynamics*, Vol. 26. No. 4, pp. 21-32.
- Tomlinson, C. A. (1997). “Differentiation of instruction in mixed ability classrooms”, en *Idaho Council for Exceptional Children State Conference*, Sun Valley, ID [en línea], recuperado el 4 de febrero de 2014 de: <http://www.gifted.uconn.edu/siegle/epsy373/Tomlinson.htm>.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*, México, SEP-FCE.
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*, Paris, Autor.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*, Archidona, Aljibe.
- Viñao Frago, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares, y reformas*, España, Morata.
- Vygotski, L. S. (1995) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Ed. Fausto.

- Walkington, J. (2005). "Mentoring Pre-service Teachers in the Preschool Setting: Perceptions of the Role", en *Australian Journal of Early Childhood*, 30(1), pp. 28-35.
- Weber, M. (1982). *Ensayos sobre metodología sociológica*, Buenos Aires, Amorrortu Ed.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, España, Paidós.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press.
- Yinger, R. J. (1986). "Examining thought in action: A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching", en *Teaching and Teacher Education*, 2(3), pp. 263-282.
- Zabalza Beraza, M.A. (2005). "El aprendizaje experiencial como marco teórico para el *Practicum*", en Iglesias, M.L., Zabalza, M.A., Cid, A. y Reposo, M, (coords.), *VII Symposium Internacional sobre prácticum: "El prácticum como compromiso Institucional: Los planes de prácticas"*. Vol. (I) pp. 19-34. Poio-Pontevedra. Universidad de Santiago de Compostela.
- _____ (2010) "El *practicum* en la formación universitaria: estado de la cuestión", en *Revista de Educación*, No. 354, Enero-Abril 2011, España, pp. 21-43 [en línea], recuperado el 27 de agosto de 2013 de: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354.pdf>.
- Zabalza Beraza, M. A. y Cid Sabucedo, A. (1998). "El tutor de prácticas: un perfil profesional", en Iglesias, M.L., Zabalza, M.A., Cid, A. y Reposo, M, (coords.), *VII Symposium Internacional sobre prácticum: "El prácticum como compromiso Institucional: Los planes de prácticas"*. Vol. (I) pp. 17-64, Poio-Pontevedra. Universidad de Santiago de Compostela.
- Zeichner, K. (2010). "Rethinking the connections between campus courses and field experiences in College and University-Based teacher education", en *Journal of Teacher Education*, No. 61, pp. 1-2.

ANEXOS

I. Guiones para entrevistas semiestructuradas

TUTORES

CATEGORÍA	TEMAS
FORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none">• Años de docencia• Año de egreso• Escuela de egreso• Razones para ser docente• No. de horas en la escuela• Relación con otros actores
SER TUTOR	<ul style="list-style-type: none">• No. de veces que ha sido tutor• Vivencias durante la tutoría• Tipo de rol (guía, consejero, amigo, etc.)• Razones para ser tutor• Características del tutor• Impresiones sobre su papel
EDUCACIÓN SECUNDARIA	<ul style="list-style-type: none">• Retos de un docente de secundaria• Opinión sobre las reformas educativas• Relación de un profesor de secundaria con sus alumnos de secundaria• Relación de un profesor de secundaria con los tutorados
EXPERIENCIAS EN LA TUTORÍA	<ul style="list-style-type: none">• Identificación con los tutorados• Experiencia o anécdota• Opinión del trabajo del tutorado• Opinión de los materiales y planes de clase que prepara el tutorado• Opiniones de las clases impartidas
APRENDIZAJES EN LA TUTORÍA	<ul style="list-style-type: none">• Aprendizajes de los tutorados• Aprendizajes del tutor• Experiencias compartidas por parte del tutorado

TUTORADOS

CATEGORÍA	TEMAS
DATOS PERSONALES	<ul style="list-style-type: none">• <i>Nombre</i>• <i>Edad</i>• <i>Elección de la carrera</i>• <i>Influencia familiar en la elección</i>
FORMACIÓN INICIAL	<ul style="list-style-type: none">• <i>Momentos críticos durante la carrera</i>• <i>Tipo de formación en la ENSM?</i>• <i>Teoría y práctica para ser profesor</i>
RELACIÓN CON EL TUTOR	<ul style="list-style-type: none">• <i>Trato recibido por parte del tutor</i>• <i>Tipo de tutor ideal</i>• <i>Rasgos agradaron/desagradaron del tutor</i>• <i>Cómo sería si fuera tutor</i>
RETOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	<ul style="list-style-type: none">• <i>Retos con adolescentes</i>• <i>Retos en la enseñanza del inglés</i>• <i>Demandas de la reforma educativas</i>
APRENDIZAJES	<ul style="list-style-type: none">• <i>Competencias, habilidades y técnicas desarrolló durante las prácticas de 7º y 8º</i>• <i>Aprendizajes: del tutor / con el tutor</i>• <i>Tipo de profesor que se formó</i>

II. Transcripción de entrevistas

ENTREVISTA A TUTOR

Entrevistador: ¿Qué te ha significado ser tutor?

Tutor: Es muy importante pero es bien difícil, es una responsabilidad bien grande porque tienes a personas que se están preparando, pero es una gran emoción también encontrar a gente que quiere, que tiene esas ganas. Vienen frescos, empapados de la pedagogía y el conocimiento que es de la materia y pues uno aprende de ellos mismos a la vez. Pero sí es muy triste a veces cuando el compañero, no se deja ayudar, no se deja aportar pues ciertas sugerencias que uno ya tiene con el camino, entonces hay personas que se dejan ayudar y hay otras que no.

Y bueno lo que a mí sí me gustaría enfatizar es que cada practicante cuando llegan aquí a la escuela, pues yo les digo que no son practicantes sino que son maestros porque ya están en el último grado, ellos ya tienen lo que es la historia, la pedagogía, solamente vienen a la práctica en la que se van a enfrentar ya como futuro docente entonces, les digo que se comprometan ya como maestros, que no digan que son practicantes y que ellos tienen el derecho de mover, quitar, reportar, etc. Yo les doy esa autoridad, muchos de ellos no la toman, no se la creen desgraciada y tristemente. Entonces desde ahí vemos que el joven estudiante al momento de ver al docente que no se cree que es ya docente, se lo refleja a los chicos quienes a veces pasan contra su autoridad.

E: ¿Por qué crees que no se la creen?

T: Realmente falta eso de concientizar al alumno y decirle “tú, ya eres docente, ya nada más lo que necesitas es el reconocimiento del documento que oficialmente, te está dando a conocer que tú ya eres docente” pero se supone que ya terminaron todo lo que son las materias, la inducción e introducción para ser docente, etc. Ya nada más están terminando el último requisito que es hacer su servicio social y cumplir con ello y llevar a cabo también su documento recepcional que es el que van a estar ejerciendo y elaborando. Entonces muchos de ellos no se la creen.

E: ¿Cómo evaluarías a tu tutorada bajo algunas competencias o destrezas o habilidades?

T: La compañera, es una joven que tiene mucho entusiasmo y me ha pegado el entusiasmo porque está trabajando su documento recepcional con las TICs, entonces es algo nuevo, algo innovador que ha ayudado a que el joven se introduzca usando la computadora, usando el proyector. Eso me ha gustado porque se ha salido fuera de lo que es el contexto solamente del aula. Y lo que vuelvo a repetir, le hace falta enfatizar eso de que “yo ya soy maestra, yo puedo hacer y deshacer y manejar aquí” porque el chico, él toma la batuta, él quiere actuar valiendo la autoridad que es uno como docente frente a grupo.

Me han gustado todas las tácticas que trae, la forma de trabajar, su trabajo pedagógico de que meten fotocopias, etc. Te vuelvo a repetir, viene muy fresca, viene empapada, tiene ganas de trabajar. Me ha gustado nada más que sí le hace falta el dominio de control de grupo pero todo el mundo la conocía como que era la maestra que había mandado la SEP porque así la presenté pero cuando ellos vieron que yo me salía y ella no tomaba esa autoridad de reportar o de mover de asiento al joven, de ahí ya perdió un poco la autoridad.

E: Imagínate que hubiera una formación de tutor. ¿Qué te haría falta para poder ser el tutor de alumnos que están en formación en la Normal Superior?

T: Primeramente, llevar a cabo un proyecto, analizar el objetivo para dónde llegar, qué vamos a hacer, cómo vamos a comenzar, qué tantas ganas trae, qué disponibilidad, qué van a cambiar porque si no están disponibles a hacer un cambio, el trabajo se puede ir abajo. Entonces es trabajar, concientizar al alumno porque cuando entran, ya con sus propios estudiantes si llegan con esa idea todavía, van a tener muy graves problemas, sí me gustaría enfatizar, acercarlos, llegar a un objetivo principal, que estén disponibles, hacerse responsables y creérsela que ya son docentes.

E: ¿Qué fortalezas tienes para ser ese tutor? ¿Qué crees que les has aportado a tus estudiantes?

T: Realmente la autoridad de que ellos evalúen. Hago en una hojita con lo que les faltó: “No pasaste lista. ¿Por qué no pasaste lista? Te faltó pasar la calificación”. Yo evalué continuo entonces ellos me han dicho que les ha ayudado eso porque no tienen el alterón de cuadernos para evaluar, ya al fin de año o al fin del periodo. Otra cosa podría ser parar la clase si no están poniendo atención porque puedes seguir con la clase y terminarla y nadie hizo caso. Eso podría ser un poco de lo que he aportado al joven. Darle la autoridad de que ellos pueden evaluar porque ellos me han comentado que sienten satisfacción de decir “Aquí está mi calificación, maestro”.

E: ¿Desde cuándo eres tutor?

T: Ya tengo como unos seis, siete años.

E: ¿Recuerdas la primera vez?

T: Muy vagamente, puedo decir que a lo mejor no recuerdo, pero todos los jóvenes que me ha mandado la Normal hasta parece que los han elegido porque me han gustado. Tienen muchas ganas, no he tenido problemas de que no asistan y han sido varones y han sido señoritas; o sea, tú dices que a lo mejor las señoritas son las que se esmeran un poco más, no quiero generalizar porque también hay varones que le echan ganas. Me han tocado buenos por eso yo no me puedo quejar.

E: Entonces, no has vivido problemas difíciles durante la tutoría.

T: No, me puedo sentir a gusto al decir que mi tutorada vino y nada más le pregunté “hiciste esto, lo otro y me enseña lo que va a dar” y sé que lo va a aplicar pero cuando veo que no lo aplica como debe ser pues ya platico con ella “oye, lo podrías hacer de esta manera, por qué no lo haces así”. Y a la siguiente clase, pues ya le cambia.

E: ¿Con qué estudiante fue tu año idílico?

T: Bueno, cada época es diferente y te puedo decir que hoy lo miro diferente y que la vida, las acciones, el ambiente, todo es muy diferente como con el practicante que tenía la vez pasada. Entonces, acercándome al de hoy pues le digo a la tutorada “Oiga maestra, hoy se ve muy bonita” y hasta las chicas a veces lo reafirman “Hoy se ve muy bien, maestra. Hoy se ve cansada” o viceversa, ella también me ha dicho “Oiga maestro, hoy por qué está tan alegre o por qué está tan pensativo”.

No realmente es solamente el trabajo de escuela a escuela, si ha habido una apertura por ejemplo, puedo bajar a desayunar y le digo “¿gustas?, ¿traes desayuno?” o sea siempre le doy esa apertura entre ella y yo. Y como le dije a ella sabes qué, tú vienes fresca y creo que estoy aprendiendo mucho de ti y lo poco que tú puedas aprender de mí. Ha habido esa comunicación y también con los practicantes anteriores. Tuve un practicante que todavía lo veo, es mi gran amigo mientras aquí ahora él ahora me dice cuando él estaba aquí “No manches, me traías, me hacías y me ponías a trabajar y eras bien manchado conmigo” y se lo dice a sus compañeros cuando me presenta que yo fui su profesor y ahora pues es mi gran amigo. Es un halago y me siento muy bien y el decir todas esas cosas de que yo me portaba gruñón, de que lo ponía a trabajar, le exigía y me enojaba con él porque hay ciertas personas con las que tienes que poner una línea cuando ves que a veces empiezan a flojear entonces tienes que hacer el cambio rápido porque sí no, son como los alumnos, se te suben a la espalda y son difíciles entonces, por eso veo que hay ciertos alumnos que tienen ese problema pero después cuando le puse ese límite “y necesito que me traigas esto y te faltó esto” entonces él empezó a ver el trabajo pero era mi apoyo también con él, no lo hacía en mal plan. Y ahora, le repito es mi gran amigo, le estimo demasiado a él y a su novia y de verdad que nos vemos con mucha cordialidad.

E: Crees que hay comprensión de la escuela hacia los tutores y tutorados. ¿Cómo se involucra la escuela secundaria, las autoridades y los demás profesores con la labor que tú realizas?

T: Pues hay mucho apoyo ahora con los nuevos directivos; la directora y el subdirector dan mucho apoyo y lo siento. El maestro es una persona que sabe cómo llegar a los jóvenes y los sienta y les hace ver que ellos son maestros y que tienen que estar aquí para el trabajo para la enseñanza, para un aprendizaje significativo ya frente a los alumnos que son a los que se van a enfrentar dentro de poco. Pero sí hay apoyo y hay comunicación con otros compañeros. Hay practicantes que no traen ciertos hábitos, la energía, no traen nada. Hemos tenido problemas con otras licenciaturas que sí en verdad, han tenido muchos problemas. Matemáticas, Historia y uno o dos que ha habido en Inglés pero son mínimas las de Inglés, como que traen las ganas de “yo quiero, yo puedo”. Será porque es otro idioma y como que se levantan el cuello y dicen “Ay yo soy de Inglés”. Tal vez eso les ha ayudado a sentirse más halagados, o sentirse más arriba.

Cuando yo estudiaba, decían que éramos los payasos de Inglés, será porque es otro idioma, ¿no? Pero podemos hablar de un maestro, que puso bailables de Folklor y el director estuvo fascinado, y era de Inglés y pues tenemos así a varios que han hecho cosas y que nos han gustado, que han despertado y que les han dado la apertura a los demás practicantes. Y bueno, eso nos lo pregunta a nosotros el directivo “qué pasó, funcionó, cómo funcionó” y ellos los ven por ejemplo, ahorita me han dicho todos los maestros compañeros “Oye, tu tutorada es bien tranquila, muy entregada, hace sus cositas, trae su material”, ellos mismos lo ven.

Y fíjate que le pregunté, “Oye y por qué vienen conmigo, por qué vienen ya con mi nombre” y es que sabes qué, entre ellos se preguntan “Oye y con quién me recomiendas” y han dicho que yo pero pues no sé, no es por nada pero ayer me puse a platicar con ella y está muy a gusto y otros practicantes mencionan “Oye, me gustó gracias por el apoyo”.

No soy la gran cosa, trato de esmerarme, me gusta mucho ayudar a jóvenes, escucharlos, entenderlos y lo poquito que yo sé, que ellos se lo lleven. Me he encontrado ex alumnos también lo cuales me han dicho “Ah pues ahora tenemos al maestro de prepa y no le entiendo como Usted ya nos lo había enseñado” entonces, de eso te llevas algo bonito o los alumnos que son los súper latosos luego unos cuates le dicen “Oye pero por qué aquí sí trabajas, ojalá y así fueras en las otras materias” y yo les pregunto “Oye pero por qué sí trabajas aquí” “Ah pues porque es chido”. El ambiente que uno forma como maestro, yo les doy el tema y si hacemos un ejercicio de una fotocopia o algo, “Maestro me deja escuchar música”, si les digo que no, van a estar de todas maneras ansiosos entonces póntelo y vamos a trabajar en silencio, cada quien con su música y trabajan a gusto, están cantando y ellos en su ambiente y eso de las Tics que están ahorita de moda porque hasta el celular es un medio de comunicación. En un grupo de tercero les dejé que se filmaran con el celular, que lo ocuparan y que después se lo pasaran entre ellos para que vieran el video y entonces están usando el medio de comunicación.

E: Regresando a tu comentario de que los dejas escuchar música mientras ellos realizan la actividad que tú les asignas, tú has visto que les favorece, les entorpece o qué?

T: Fíjate que están en contra de los celulares en las escuelas pero bien nos dijo un maestro en un curso que mejor hay que darle uso al celular o la manera adecuada que debe usarse el celular porque no se les puede prohibir porque es un medio de comunicación para ellos, no podemos deslindarlos de ese medio de comunicación.

E: ¿No es un distractor? Es algo favorable entonces.

T: Exacto porque lo puedo dejar pero no es el objetivo o lo puedo sacar del aula pero tampoco es el objetivo y aparte no está permitido sacarlo del aula.

Tenemos alumnos hipoacústicos, que no escuchan ni hablan entonces tenemos que darnos ese tiempo también para ese alumno. Entonces los mismos compañeros se han acoplado a ese alumno hipo acústico tratando de aprender señas entonces, es un aprendizaje también con sus demás compañeros “bueno, ahora me tengo que apurar o si no, los demás compañeros se molestan conmigo”.

Si, es una presión tener una persona dentro de tu aula que no conoces. No me intimida, y si sabe más que yo pues ni modo. Ella a lo mejor tiene unos conocimientos que tú dices “wow” pero sabes

qué, que no me intimida que de lo poquito que sé me siento orgulloso, me sigo preparando pero tengo eso, de que el alumno me respete, es mi aula y él tiene que estar aquí y desgraciadamente hay muchos alumnos que pueden tener el conocimiento que tú dices "wow" pero su dominio contra los alumnos no deja otra cosa más que decir "te falta mucho". Y a lo mejor, yo le puedo ayudar en eso entonces, a veces incomoda tener a alguien porque tú llevas un ritmo de trabajo y te llega alguien y tú "híjole" pero si tú rápido lo tratas de acomodar y no dejarlo que se vaya pues también te funciona.

Sí, porque yo le doy el valor a la persona, que sí uno como ser humano dices "chin, o sea este alumno practicante "wow, su Inglés" pero sí, como ser humano te llega pero a la vez, lo aprendes. Sí, a veces, como vulgarmente se dice, me robo el material que a veces traen y lo aprovecho. Si traen cosas nuevas, ok necesito que me lo pases cambiando de tiempos, antes eran fotocopias pero ahora en la USB, uso el proyector y ahora voy a hacer esto. Si, claro que uso material de ellos. Por supuesto que le digo a los compañeros "está muy padre" o también les digo "no, tu trabajo creo que no es lo que deberías de sacar" pero sí, claro que se los reconozco. Al igual de que si yo tengo material de trabajo igual se los paso hasta ellos me dicen "oiga maestro, no tiene una copia de tal tema" y ya le busco.

Sí, porque uno como docente como que tienes ya la habilidad de transformar el ejercicio porque tú bien lo sabes siendo maestro que un trabajo, a lo mejor te funciona con el primer grupo pero con el segundo grupo no te funciona como tú lo empezaste a dar y chin le das una vuelta totalmente al trabajo. Y claro, a veces yo veo el material y digo lo voy a hacer así y asado, la habilidad que tienes de transformar algo rápido pero influye mucho el ambiente del alumno.

E: Tú como maestro, ¿qué le solicitarías a los maestros de la Normal Superior de México cuando vienen a trabajar contigo?

T: Que vinieran con la mentalidad de que son profesores y que ellos tienen que moldear a esos jóvenes que van a tener, son sus primeros alumnos pero que se la creyeran con ese carácter, con esa decisión.

E: ¿Cómo valoras el rol del tutor?

T: Sabemos que tienen a muchos alumnos, por eso no frecuentemente se ve al tutor [el profesor se confunde y aquí se refiere al asesor, no al tutor] por aquí en el aula, por tanto trabajo, pero sí me gustaría que a los tutorados se le hiciera una plática en el auditorio y que ellos se sentaran y que ellos plasmaran cuáles son sus objetivos como practicantes, qué es lo que vas a hacer, para qué lo vas a hacer, cómo te vas a comportar en esa nueva escuela y que lo plasmaran y que se lo dejaran de tarea. Y me gustaría que a lo mejor al fin de año, que dijeran si se presentaron con alguna de esas cosas y que sí supieron actuar sobre ello.

E: Una de las quejas de los alumnos que vienen a sus prácticas es el hecho de que no les dan los temas a tiempo por lo cual, ellos no pueden proyectarse entonces el trabajo que ellos tienen que preparar para enfrentarse a la clase tiene que ser muy inmediato, una noche antes pero a ellos les gustaría tener tiempo de más para poderlo pensar. ¿Cómo lo estás pidiendo tú?

T: Bueno, en mi caso, realmente yo les doy el tema si no la maestra me habla por teléfono y yo le digo, qué tema empezaría, si lo empezaría a trabajar desde el inicio o si yo ya lo di a conocer, ya tendría que reforzar. Entonces, en este caso podría sugerir que ellos tuvieran esa habilidad de decir bueno, si estamos en tal época, momento, etc. La habilidad de decir, va este tema, investigar, ellos tienen el formato de los temas y decir bueno, puede ser este tema y desglosar y armar unas actividades. Dentro de la escuela, tenemos que tener la habilidad de inventar en ese momento.

E: ¿Cómo te sientes ahora? ¿Qué has aprendido de la Normal Superior de México?

T: Siento un orgullo ser maestro, pero cuando yo estudié faltó mucho el apoyo, faltó mucho las prácticas, el ver la realidad. Sinceramente, fuimos aventados así al ruedo y fuimos descubriendo poco a poco qué podíamos hacer. Porque te estoy hablando de que sólo estábamos cuatro horas; de ocho de la mañana a doce del día, prácticas fueron hasta sexto semestre entonces tuvimos una

o dos y siempre pensamos el alumno modelo como lo describían en las clases con decirte que muchos compañeros míos esperaron seis meses y un día para basificación y permiso, se fueron a hacer otras cosas y después dijeron "va, ya sé lo que es realmente, ya sé a lo que me voy a enfrentar" porque pensamos en lo que es la teoría y cuando vemos la realidad hubo momentos que yo te lo juro decía "qué estoy haciendo aquí, no la voy a poder hacer" . Pero si hubo muchos cambios, yo felicito a la escuela, los grandes cambios y a mis maestras que estaban ahí y que, sabemos que son cumplidas en sus trabajos, sus responsabilidades. Eso es importante porque sabemos que son personas que tienen la garra de seguir adelante y seguir apoyando a los jóvenes.

ENTREVISTA A TUTORADO

Entrevistadora: En la relación con la tutora, ¿qué crees que faltó para que tú hubieras pulido tus necesidades?

Tutorado: Pues siento que lo que hizo falta fue que ella dejara de lado un poco lo afectivo y tratar de no lastimarnos, como que el decirnos en este caso en lo que estaba fallando y no nada más “¡Ay!, vas muy bien” No, yo siento que fue eso como que dejar un lado lo afectivo y otro lado el profesionalismo y decirme “Sabes qué a lo mejor en el pizarrón estuviste mal en esto, estuviste mal en esto, otro, te faltan más ganas, más coraje” algo así.

E: ¿Qué aprendiste de ella? O bueno ¿Qué te gustaba de ella como profesora?

T: El control de grupo que tenía, pero a la vez no me gustaba tanto porque era como muy dominante la forma de llegarle a los chicos, de una manera que ellos entendieran que estaban haciendo algo mal, sería eso. Pues muchas veces ponía ejemplos de su propia experiencia, los trataba de sensibilizar más pero a la vez, los alumnos no le hacían mucho caso, otros sí y otros así de “¡Ah!, ya nos está echando el choro” pero era eso que mantenía a pesar de que les estaba diciendo un choro, mantenía la disciplina en el grupo y con sólo mirarla...

E: De eso que admirabas, ¿qué crees que sí te llevaste contigo?

T: Pues creo que el control de grupo porque me faltaba un poco más de carácter.

E: ¿Qué se siente trabajar con un grupo prestado?

T: Pues a veces mucha impotencia porque quieres hacer cosas que a lo mejor tú piensas que sí te funcionan pero, por como la maestra es ó sea, ya tiene su forma de enseñar pues no te lo permite porque dice “No, eso puede causarme descontrol, eso no te va a funcionar”. No te dejan experimentar como tú quisieras y te imponen mucho las actividades y pues tú vas con un régimen de “Tienes que hacer esto en esta clase, esto en la otra clase y al final llegas a esto” y si no lo cumples, ya para ellos es que no diste bien la clase.

E: ¿Qué crees que la maestra va a extrañar ahora que no estés con ella?

T: Porque no va a haber quien haga los exámenes, no va a haber quien haga las actividades. Yo creo que más por eso, a lo mejor también del lado personal pues sí me va a extrañar porque no va a tener con quien platicar y todo eso pero, yo siento que más por eso, sería porque ya no va a haber quien haga el trabajo que ella no hacía.

E: Cuando tú estabas frente a grupo, ¿Ella intervenía?

T: Algunas veces y era para mantener el control de grupo que había algún alumno que no estaba haciendo caso o porque necesitaba cobrar dinero de las copias o porque necesitaba algún recado que fueran a dejarle a su hijo.

E: ¿Alguna vez llegaste al aula y pensaste “¡Ay!, no entiendo qué es lo que la maestra quiere que haga”?

T: Si, varias veces porque era muy ambiguo, no me daba temas me decía “Tienes que ver”... por ejemplo, cuando me causo conflicto fue “Tienes que ver verbos irregulares” y yo “Ah bueno sí, pero cuáles verbos” me dice “Todos” y yo “Son muchos, yo no puedo ver todos en una clase” “Si, si los puedes ver todos” “Entonces yo también me siento en la clase para que me los enseñe”. O sea, el objetivo de ella era que yo les pusiera a repasar la tabla de verbos en el cuaderno cinco veces y yo no le veía objetivo a eso porque no se lo van a aprender, nada más lo van a hacer mecánicamente entonces, pues ya hice lo que ella me pidió y pues le dije a los chicos “Lo tienen que hacer cinco veces” y ellos así como que “¡Ahh, no!. ¿Por qué?”. Considero que sí porque ella maneja mucho la repetición y que estén escribiendo, para ella un grupo ideal es el que escribe mucho y el que está seriecito y que esté calladito. Entonces, creo que sí, parte de eso el que ella diga que es el nivel

más exigente, porque también hace los cuatro exámenes, revisa cuadernos, revisa libro, revisa todas esas actividades y pues los niños por tanta repetición y tanta mecanización pues sí se aprenden las cosas, pero no se lo aprenden de una forma que les sirva sino que se lo aprenden ya como “Sujeto + esto + esto me da esto” entonces, es así como ellos se lo aprenden y es cuando ella dice que sí logró el objetivo de enseñanza, pero pues sí le ponen a hacer un ensayo a los chicos pues no pueden, tienen que ver el cuaderno para ver qué va primero, qué va después y qué sigue. “Como robotcitos”.

E: Has practicado en ¿cuántas escuelas?, desde que iniciaste tu carrera.

T: En tres.

E: ¿Qué diferencia encuentras en esta escuela en contraste con las otras donde practicaste?

T: La escuela es tranquila, así como Usted dice, los chicos son todavía muy tranquilos y decía la maestra que estaban todavía “aprimariados” que no habían olvidado la primaria por todas las preguntas que hacen y por cómo se comportan. En realidad problemas fuertes que yo me enterara no hubo y entre maestros pues no hay comunicación porque existen los grupitos. Por ejemplo, entre las maestras de idiomas no existe comunicación, entre los maestros de Español se odian, entre los maestros de Matemáticas tampoco, porque ahí se disparan las edades: el maestro más joven tiene veintiséis y el más grande tiene sesenta y seis, entonces ni siquiera se hablan. Los de Historia, pues igual, es un maestro que va pocas horas y el otro apenas acaba de ingresar entonces no hay comunicación más que entre los grupos entre... creo que son dos grupos; la de la bibliotecaria con todos sus amigos, los de servicios, y los demás maestros que se hablan entre ellos porque coinciden en la sala de maestros no porque quieran hablarse.

E: ¿Crees que esto te daba ventajas para que pudieras enseñar en contraste con otras escuelas?

T: Quizá porque a la maestra ya la conocían desde primero, entonces fue su maestra en primero y ya sabían cómo la maestra evaluaba y de qué se iba a tratar, entonces me acuerdo mucho que el primer día que entré con la maestra para que me conocieran los alumnos, ellos se pusieron felices porque pensaron que la maestra ya se iba ó sea que yo me iba a quedar con ellos y la maestra “No, no, yo nada más la voy a evaluar pero sí va a trabajar con Ustedes” y todos así de “¡Ah!, entonces no es la nueva maestra”. Entonces, quizá es que los chicos ya no quieren a la maestra, lo que me permitió trabajar bien con ellos. Yo pienso que a lo mejor eso fue que los chicos ya no querían seguir como con una maestra así que les gritara y autoritaria porque en las encuestas que yo les hice, la mayoría dice “Si, es buena maestra pero es muy regañona, me grita” entonces yo pienso que el carácter de la maestra como ella dice que lo quiere mantener enérgico pero yo digo que para los chicos lo siente muy agresivo la forma en la que ella les habla, quizá su conocimiento no lo ponemos en duda pero, su carácter, sí bajarlo un poco con los chicos, que es lo que les da miedo.

También, la maestra nunca me demostró celos, yo pienso que entendía en cierta forma que los chicos tenían preferencia de acercarse a mí que de acercarse a ella; incluso había otros chicos que yo no pensé que se fueran a encariñar porque casi nunca trataban de entablar una relación conmigo, pero sí. Al momento de yo decirles “adiós” fueron los que reaccionaron más trágicos, más dramáticos.

E: ¿Qué hizo que tu tutora fuera diferente a las otras tutoras?

T: Que hubo comunicación desde el principio, yo siempre le preguntaba qué quería, me decía el tema y lo dejaba a mí elección y yo siempre le decía “bueno, pues yo quiero hacer esto” “Ah sí, está bien” porque te das cuenta en su cara de cuando si le gusta y cuando no le gusta entonces si yo veía como que no pues para el otro grupo le cambiaba y si veía que también no pues ni modo improvisar con el otro grupo hasta que me decía “Ay esto sí estuvo bien, me gustó” entonces siempre fue así, preguntarle a ella cómo me sugeriría dar el tema y si estaban bien las actividades que yo llevaba pues le daba el visto bueno. Ya si veía que su cara así como que “Ahh” pues ya le cambiaba hasta que llegara un producto final que le gustara.

E: Cuéntame de esa vez que diste una clase con realia y que no le gustó a la maestra.

T: Sí, estábamos jugando cuando teníamos que ver cuánto cuestan las cosas entonces, yo llevé así en un baúl muchas cosas; como un juguete, un collar, un anillo; entonces los chicos hicieron equipos de seis personas y cada equipo se ponían de acuerdo y me decían el precio. Obviamente en Inglés, pero la maestra se enojó porque empezaron a gritar todos al mismo tiempo, entonces yo les decía: "es que no les entiendo", y los chicos ya se calmaban. Y otra vez empezaban a gritar y a gritar, y cuando ya decían: "Ya nos acercamos al precio." "Él no lo dijo a tiempo", porque le daba cinco segundos para que me dijeran el precio, entonces si lo decían mal, ya no entraban en el juego. Sí, y se molestó por eso, porque los chicos hicieron escándalo y no acataron las reglas del juego; entonces, pues a mí se me hizo divertido porque todos estábamos muy divertidos, la única no divertida, era ella.

Me tocaba clase al siguiente día con un grupo y me dijo "No, de preferencia ya no lo traigas" entonces yo... y al otro día como ella me dijo que en el pizarrón les pusiera cómo se debía de decir, que lo copiaran y que luego ellos hicieran un diálogo, para esto lleve una actividad donde había muchas prendas de ropa y ellos tenían que poner el precio de acuerdo a la descripción que había abajo, entonces, ya por ejemplo, decía un saco largo o algo así y ellos sabían que costaba diez dólares entonces, ellos ponían el precio y ya después tenían con esas prendas de vestir...Casi ese día ella dio la clase como la hubiera dado en su grupo.

E: Cuando tú le pedías que te evaluara, ¿qué te decía?

T: Me ponía en todo diez y que yo me firmara.

E: Si tú fueras tutora, ¿Qué harías?

T: Tendría que aceptar las ideas del chico nuevo, pero a la vez decirle que hay una forma de trabajo que debemos seguir, tratar de tener más comunicación y dejar de lado lo afectivo. Lo afectivo para ese lado y el lado profesional para el lado profesional. Siempre tener claro que vas a ayudar una persona a ser docente y que le tienes que dar ideas centradas en lo que se va a enfrentar y de lo que va a vivir, porque tú ya lo viviste o sea tú ya te enfrentaste a eso y conoces las cosas y tienes que permitir que él conozca y experimente. Creo que mis compañeras tenían una ventaja porque su tutora sí les dejaba experimentar con los grupos. Les dejaba hacer y deshacer, lo que tú quieras. Bueno, cuando yo estuve con ella, no sé con ellas, pero yo hubiera querido que mi tutora me hubiera dejado aunque saliera mal la clase, aunque los chicos no aprendieran nada, que me dejara experimentar más actividades con ellos, más cosas y que también la escuela permitiera tener un trabajo de prácticas en el cual tú desarrolles todo; ó sea, que te permitieran usar computadoras, que te permitieran usar muchas cosas que tú como maestro del tercer milenio debes de aprender a utilizar.

E: ¿Por qué elegiste ser maestra de Inglés?

T: Pues por muchas cosas, en primera porque todos así como que son maestros y yo me acuerdo que desde chiquita, siempre decía "Yo quiero ir a la Normal" pero nunca me dejaron.

E: ¿Cuántas personas en tu familia son maestros?

T: Mi mamá, mi tío, mi otro tío, prima y tengo otras dos tías que no conozco que también son maestros. Sí, mi mamá y mi tío, por lo regular como vivíamos juntos pues sí hablaban mucho y mi tío hablaba mucho de la Normal entonces yo siempre, me acuerdo muchísimo que yo le decía "Es que yo quiero ir a donde tú das clase", y a mí me decía "Ay no" y después ya resultó que "sí, vete a Inglés está muy divertido", y no encontré nada divertido.

E: Dentro de tu proceso de formación, ¿qué cambiarías?

T: Yo creo que nos enseñaran más técnicas para usar la tecnología y que ya no fueran clases tan mecanizadas; también como que los maestros nos exigieran más aún de lo que podemos dar yo creo, que eso hubiera sido ideal para mí. Ajá, más reto porque muchas veces era "Haz un cuento y

del cuento haz una historieta y tú así como que ¿Y luego?” por ejemplo, las otras clases cómo que vamos a hacer una exposición y van a exponer tal tema cómo lo harían en secundaria y tú así de “Y luego” ó sea, apréndanse el programa de memoria, unidad I de qué es... y a mí se me hacía súper tedioso todo eso.

E: ¿Una asignatura que te haya servido mucho para las prácticas docentes del último año?

T: Observación y práctica docente V, que la daba Usted porque las demás no bueno y Enseñanza del aprendizaje pero que yo diga, “Uy me sirvieron las demás”, pues no. Si acaso una maestra que daba unas cuantas técnicas pero de las demás, pues no.

E: Por último, tu edad y ¿qué piensas hacer en el futuro para seguir formándote como maestra?

T: Tengo veintidós años y pienso estudiar una maestría en lingüística, bueno primero quiero estudiar la carrera en lingüística, después la maestría en lingüística y estaba pensando, en Querétaro hay una especialidad en lingüística en enseñanza del Inglés como segunda lengua entonces también me gustó entonces, creo que voy a ser lingüista. Y bueno, tenía pensado concursar para una plaza aquí en algún momento. En secundaria un tiempo como dice mi mamá, tener mi base en el gobierno y tener dinero para los estudios que quiero.

III. Matriz para análisis

UNIDAD DE ANÁLISIS	DATO EMPÍRICO	ANÁLISIS
<p>PROCESO DE TUTORÍA EN LA ASIGNATURA DE INGLÉS</p>	<p>“Y bueno lo que a mí sí me gustaría enfatizar es que cada practicante cuando llegan aquí a la escuela, pues yo les digo que no son practicantes sino que son maestros porque ya están en el último grado, ellos ya tienen lo que es la historia, la pedagogía, solamente vienen a la práctica en la que se van a enfrentar ya como futuro docente entonces, les digo que se comprometan ya como maestros, que no digan que son practicantes y que ellos tienen el derecho de mover, quitar, reportar, etc. Yo les doy esa autoridad, muchos de ellos no la toman, no se la creen desgraciada y tristemente. Entonces desde ahí vemos que el joven estudiante al momento de ver al docente que no se cree que es ya docente, se lo refleja a los chicos quienes a veces pasan contra su autoridad.”</p>	<p>Un rito de paso para el tutorado en el proceso de tutoría es que el tutor vea que éste adopta un ROL DE PROFESOR, dejando atrás las incertidumbres y actos dubitativos de ser estudiante, lo cual incluye no sólo el ejercicio de la enseñanza frente a grupo sino la actitud segura y confiada en procesos de evaluación y/o atención de eventos disruptivos o de conflicto en el aula.</p> <p>Un saber particular que requiere un docente es dominar un conocimiento y/o técnica y saber ponerlo en juego ante situaciones particulares. Este criterio de ser capaz de distinguir sutilezas y matices, es parte del oficio docente a decir de Dussel (2006, en Tenti Fanfani, 2006).</p> <p>Asimismo, un saber situado es aquel cuyo foco de atención es el contexto o la situación en la cual se genera ciertas características sociales, en él se destacan tres dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Procesos complejos de interacción social</i> - <i>Activar estrategias de resolución de problemas</i> - <i>La aparición de comunidades de aprendizaje</i> (en Méndez 2011)
<p>TENSIÓN O CONFLICTO EN LA TUTORÍA</p>	<p>“Pues a veces mucha impotencia porque quieres hacer cosas que a lo mejor tú piensas que sí te funcionan pero, por como la maestra es ó sea, ya tiene su forma de enseñar pues no te lo permite porque dice “No, eso puede causarme descontrol, eso no te va a funcionar”. No te dejan experimentar como tú quisieras y te imponen mucho las actividades y pues tú vas con un régimen de “Tienes que hacer esto en esta clase, esto</p>	<p>Un elemento de tensión en la docencia es el choque de tradiciones formativas de los agentes de la tutoría. La mayoría de los profesores de secundaria están arraigados en un modelo eficientista, positivista (Davini, 2002) y los profesores en formación tienen una orientación de</p>

	en la otra clase y al final llegas a esto” y si no lo cumples, ya para ellos es que no diste bien la clase.”	docencia reflexiva, donde suelen mirar la complejidad y/o singularidad de las aulas y actuar en consecuencia.
ACTITUD EN EL ROL	Es muy importante pero es bien difícil, es una <u>responsabilidad</u> bien grande porque tienes a personas que se están preparando, pero es una <u>gran emoción</u> también encontrar a gente que quiere, que tiene esas ganas. Vienen frescos, empapados de la pedagogía y el conocimiento que es de la materia y pues uno aprende de ellos mismos a la vez. Pero sí es muy triste a veces cuando el compañero, no se deja ayudar, no se deja aportar pues ciertas sugerencias que uno ya tiene con el camino, entonces <u>hay personas que se dejan ayudar y hay otras que no.</u>	Mertz (2004) identifica tres categorías funcionales del tutor: desarrollo psicosocial, profesional y promocional. En este caso, el tutor se ubica en la segunda categoría, donde pretende tomar un papel de orientador o guía. No obstante, el también toma un papel de aprendiz. Honoré, por su parte, nos habla de un proceso formativo que requiere de confrontación con el otro, es decir de un espacio socializado. Leemos en este fragmento la ponderación de una diferenciación (elementos o procesos antagónicos).
CULTURA ESCOLAR	“... entre maestros pues no hay comunicación porque existen los grupitos. Por ejemplo, entre las maestras de idiomas no existe comunicación, entre los maestros de Español se odian, entre los maestros de Matemáticas tampoco, porque ahí se disparan las edades: el maestro más joven tiene veintiséis y el más grande tiene sesenta y seis, entonces ni siquiera se hablan. Los de Historia, pues igual, es un maestro que va pocas horas y el otro apenas acaba de ingresar entonces no hay comunicación más que entre los grupos entre... creo que son dos grupos; la de la bibliotecaria con todos sus amigos, los de servicios, y los demás maestros que se hablan entre ellos porque coinciden en la sala de maestros no porque quieran hablarse.”	Hargreaves (1996) respecto a la cultura del profesorado y de la enseñanza, hace mención de la balcanización, la cual se caracteriza por la fragmentación de los profesores en subgrupos, lo que dificulta trabajar con propósitos comunes, y restringe la oportunidad de aprender unos de otros.

IV. Agendas de Jornadas de Inducción al Trabajo Docente

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal Dirección
General de Educación Normal y Actualización del Magisterio Dirección de
Formación Inicial

Jornada de Inducción a los Servicios de Educación Básica para docentes en formación del séptimo semestre

Ciclo escolar 2014 – 2015

AGENDA

ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS

LUNES 4 DE AGOSTO	MARTES 5 DE AGOSTO	MIÉRCOLES 6 DE AGOSTO
Presentación de la estructura organizativa de los Servicios en Educación Básica Autoridades de la Administración Federal 9:15 – 10:45 Normatividad y lineamientos de la Reforma en la Educación Básica (Dr.Luis Medina Arteaga) 11:30 – 12:30	Violencia escolar Personal del OIC de la AFSEDF 9:00 – 10:30 Cultura de la Legalidad (Dr. Eduardo Brambila García) 11:15 – 12:30	Modelo Educativo bajo la administración de proyectos (INEE – Mtra. Marisol Sánchez Barrera) 9:00 – 11:00 La Reforma Educativa: Una visión de Preescolar (Olivia Estela González Cervantes) 11:30 – 13:00

ESCUELA SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (Mtra. Georgina Quintanilla Cerda) Violencia escolar Personal del OIC de la AFSEDF 9:15 – 10:45	Modelo Educativo bajo la administración de proyectos (INEE – Mtra. Marisol Sánchez Barrera) 9:00 – 11:00 Cultura de la Legalidad (Dr. Eduardo Brambila García) 11:30 – 12:30	Normatividad y lineamientos de la Reforma en la Educación Básica (Dr.Luis Medina Arteaga) 9:00 – 10:00 El juego como detonante para el desarrollo de las competencias (Mtro. Daniel Arturo Partida Medrano) 11:30 – 12:30
--	---	--

BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

MARTES 5 DE AGOSTO	MIÉRCOLES 6 DE AGOSTO	JUEVES 7 DE AGOSTO
Presentación de la estructura organizativa de los Servicios en Educación Básica Autoridades de la Administración Federal 9:15 – 10:45 Normatividad y lineamientos de la Reforma en la Educación Básica (Dr.Luis Medina Arteaga) 11:30 – 12:30	Violencia escolar Personal del OIC de la AFSEDF 9:00 – 10:30 Cultura de la Legalidad (Dr. Eduardo Brambila García) 11:15 – 12:30	Derechos educativos de la niñez (CNDH) 9:00 – 11:00 La inclusión y alfabetización digital: Enfoques convergentes (Lic. Víctor Alfonso López Alcaraz) 11:45 – 12:30

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO

MIÉRCOLES 6 DE AGOSTO	JUEVES 7 DE AGOSTO	VIERNES 8 DE AGOSTO
Presentación de la estructura organizativa de los Servicios en Educación Básica Autoridades de la Administración Federal 9:15 – 10:45 Cultura de la Legalidad (Dr. Eduardo Brambila García) 11:30 – 12:30	Violencia escolar Personal del OIC de la AFSEDF 9:00 – 10:30 Normatividad y lineamientos de la Reforma en la Educación Básica (Dr. Luis Medina Arteaga) 11:15 – 12:30	Modelo Educativo bajo la administración de proyectos (INEE – Mtra. Marisol Sánchez Barrera) 9:00 – 10:00 La educación secundaria en el Distrito Federal (Dr. Inés Lozano Andrade) 10:30 – 11:30

ESCUELA NORMAL DE ESPECIALIZACIÓN

Presentación de la estructura organizativa de los Servicios en Educación Básica Autoridades de la Administración Federal 9:15 – 10:45 Normatividad y lineamientos de la Reforma en la Educación Básica (Dr.Luis Medina Arteaga) 11:30 – 12:30	Modelo Educativo bajo la administración de proyectos (INEE – Mtra. Marisol Sánchez Barrera) 9:00 – 10:30 Miradas convergentes en la Educación Normal (Dr. Inés Lozano Andrade) 11:15 – 12:30	Violencia escolar Personal del OIC de la AFSEDF 9:00 – 10:30 Cultura de la Legalidad (Dr. Eduardo Brambila García) 11:30 – 12:30
---	---	--

V. Calendario de trabajo (ciclo escolar 2012-2013)



SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN INICIAL
COORDINACIÓN DE SERVICIOS ACADÉMICOS Y GESTIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
PLAN DE ESTUDIOS 1999
CALENDARIO DE ACTIVIDADES
CICLO ESCOLAR 2012-2013
SÉPTIMO SEMESTRE

SEMANAS	FECHA	ESTANCIA	ACTIVIDADES
1	13 al 17 de agosto de 2012.	Secundaria	Asistencia a los Cursos Básicos de Formación Continua. Estancia en la escuela secundaria: Inscripción, organización de grupos, reunión del personal docente.
2	20 al 24 de agosto de 2012.		Organización y planeación académica Trabajo Intercolegiado Actividades preparatorias del Trabajo Docente. Inicio de clases en la escuela secundaria.
3	27 al 31 de agosto de 2012.	Normal	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I.
4	3 al 7 de septiembre de 2012.		
5	10 al 14 de septiembre de 2012.		
6	17 al 21 de septiembre de 2012.		
7	24 al 28 de septiembre de 2012.	Secundaria	Trabajo Docente I.
8	1º al 5 de octubre de 2012.		
9	8 al 12 de octubre de 2012.		
10	15 al 19 de octubre de 2012.	Normal	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I.
11	22 al 26 de octubre de 2012.		
12	29 de octubre al 2 de noviembre de 2012.		
13	5 al 9 de noviembre de 2012.	Secundaria	Trabajo Docente I.
14	12 al 16 de noviembre de 2012.		
15	19 al 23 de noviembre de 2012.		
16	26 al 30 de noviembre de 2012.		
17	3 al 7 de diciembre de 2012.	Normal	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I.
18	10 al 14 de diciembre de 2012		
19	17 al 19 de diciembre de 2012		

VACACIONES

20 de diciembre de 2012 al 4 de enero de 2013.

20	7 al 11 de enero de 2013.	Normal	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente I.
21	14 al 18 de enero de 2013.	Secundaria	Trabajo Docente I.
22	21 al 25 de enero de 2013.		

13 semanas en la Escuela Secundaria
9 semanas en la Escuela

3/5

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN GENERAL DE
EDUCACIÓN NORMAL Y
ACTUALIZACIÓN DEL
MAGISTERIO
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN INICIAL



**SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA**

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL Y ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN INICIAL
COORDINACIÓN DE SERVICIOS ACADÉMICOS Y GESTIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
PLAN DE ESTUDIOS 1999
CALENDARIO DE ORGANIZACIÓN ACADÉMICA
CICLO ESCOLAR 2012-2013
OCTAVO SEMESTRE

SEMANAS	FECHA	ESTANCIA	ACTIVIDADES
1	28 de enero al 1º de febrero de 2013.	Normal	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II.
2	5 al 8 de febrero de 2013.		
3	11 al 15 de febrero de 2013.	Secundaria	Trabajo Docente.
4	18 al 22 de febrero de 2013.		
5	25 de febrero al 1º de marzo de 2013.		
6	4 al 8 de marzo de 2013.		
7	11 al 15 de marzo de 2013.		
8	18 al 22 de marzo de 2013.		

VACACIONES

25 de marzo al 5 de abril de 2013

9	8 al 12 de abril de 2013.	Normal	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II.
10	15 al 19 de abril de 2013.		
11	22 al 26 de abril de 2013.	Secundaria	Trabajo Docente.
12	29 de abril al 3 de mayo de 2013.		
13	7 al 10 de mayo de 2013.		
14	13 al 17 de mayo de 2013.		
15	20 al 24 de mayo de 2013.		
16	27 al 31 de mayo de 2013.	Normal	Taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente II.
17	3 al 7 de junio de 2013.		
18	10 al 14 de junio de 2013.		
19	17 al 21 de junio de 2013.		
20	24 al 28 de junio de 2013.		
21	1 al 5 de julio de 2013.		

11 semanas en la Escuela Secundaria
10 semanas en la Escuela Normal



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
DIRECCIÓN GENERAL DE
EDUCACIÓN NORMAL Y
ACTUALIZACIÓN DEL
MAGISTERIO
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN INICIAL

[Handwritten Signature]
RGL/MPA/DEM/dchm

VI. Concentrado del archivo de campo

(CICLO ESCOLAR 2010-2011)

No.	CLAVE	TIPO DE INSTRUMENTO	PERSONA	PROPÓSITO
1	RAtA/L-16-02-11	Registro ampliado	Tutoradas Ana Karen Sánchez. y Luz Paty Miranda.	Visita de supervisión de prácticas y observación de clases en la ESD 34
2	RAtA/L-25-02-11	Registro ampliado	Tutoradas Ana Karen Sánchez y Luz Paty Miranda	Fiesta de Aniversario de la ESD 34
3	RAtMQ-04-03-11	Registro ampliado	Tutorada Magdalena Quintero	Observación de clase en la ESD 189
4	EtFT-11-03-11	Entrevista	Tutorado Fernando Tlacateca	Observación de clase en la ESD 64
5	ETKO-18-03-11	Entrevista	Tutora Karina Ortiz	Entrevista a tutora de Español en ESD 147
6	ETAS-18-03-11	Entrevista	Tutora Aline Sandoval	Entrevista a tutora de Español en ESD 147
7	ETPL.-18-03-11	Entrevista	Tutora Patricia López	Entrevista a tutora de Español en ESD 147
8	ETIL-18-03-11	Entrevista	Tutor Israel Leyva	Entrevista a tutor de Español en ESD 147
9	EtMQ-31-03-11	Entrevista	Tutorada Magdalena Quintero	Charla con alumna en formación durante sesión de asesoría
10	DCtMQ-02-03-11	Diario de campo	Tutorada Magdalena Quintero	Revisión del diario de campo

(CICLO ESCOLAR 2011-2012)

No	CLAVE	TIPO DE INSTRUMENTO	PERSONA	PROPÓSITO
1	RAAt-18-09-11	Registro ampliado	Asesora y tutorados	Sesión de taller de diseño y análisis después de la primera estancia en secundaria y los talleres de TGA.
2	RATt-14-10-11	Registro ampliado	Tutores y tutorados	Observación de clases EST70
3	RATt-22-03-12	Registro ampliado	Tutores y tutorados	Observación de clases en ESD143
4	RATt-28-02-12	Registro ampliado	Tutores y tutorados	Observación de clases en ESD207
5	RATt-09-03-12	Registro ampliado	Tutores y tutorados	Observación de clases en ESD238
6	ETHC-11-05-12	Entrevista	Tutor Héctor Cruz	Entrevista realizada en ESD143
7	ETVM(1)-09-11-11 ETVM(2)-30-05-12	Entrevistas (2x)	Tutor Víctor Medina	Entrevistas realizada en ESD143
8	ETLLS-28-02-12	Entrevista	Tutora Lina Lilia Soriano	Entrevista realizada en ESD207
9	ETGC(1)-14-02-12 ETGC(2)-29-05-12	Entrevistas (2x)	Tutora Ma. Gpe. Carrillo	Entrevistas realizada en ESD207
10	ETGV-14-10-11	Entrevista	Tutora Ma. Gpe. Vargas	Entrevista realizada en EST70
11	ETARH-29-05-12	Entrevista	Tutora Ana Rosa Hernández	Entrevista realizada en ESD238
12	ETFN-14-02-12	Entrevista	Tutor Fernando Nava	Entrevista realizada en ESD207
13	EtEB-18-05-12	Entrevista	Tutorada Elizabeth Brito	Entrevista realizada en ESD70
14	EtYT-17-05-12	Entrevista	Tutorada Yuriko Trujillo	Entrevista realizada en ESD207
15	EtIS-19-05-12	Entrevista	Tutorada Ilse Silva	Entrevista realizada en ESD207
16	EtDR-30-05-12	Entrevista	Tutorada Danae Rodríguez	Entrevista realizada en ESD238
17	EtMF-30-05-12	Entrevista	Tutorado Mauricio Fabián	Entrevista realizada en ESD238

18	EtLO-17-05-12	Entrevista	Tutorado Luis Ortiz	Entrevista realizada en ESD207
19	EtEC-17-05-12	Entrevista	Tutorada Estephani Cruz	Entrevista realizada en ESD143
20	EtAC-11-03-12	Entrevista	Tutorada Aline Casiano	Entrevista realizada en ESD207
21	EtRP-22-03-12	Entrevista	Tutorada Rocío Pacheco	Entrevista realizada en ESD238
22	EtER-29-03-12	Entrevista	Tutorada Elizabeth Romero	Entrevista realizada en EST70
23	DCtDR-02-06-12	Diario de campo	Tutorada Danae Rodríguez	Revisión de diario de campo EST238
24	RATt-20-03-13	Registro ampliado	Tutores y tutorados	Clases observadas en la EST12
25	RATt-20-09-13	Registro ampliado	Tutores y tutorados	Clases observadas en la EST16
26	RATt-08-10-13	Registro ampliado	Tutores y tutorados	Clases observadas en EST16
27	RATt-11-10-13	Registro ampliado	Tutores y tutorados	Clases observadas en EST16
28	DRtDR-07-07-12	Documento recepcional	Tutorada Danae Rodríguez	Extracto de documento recepcional ESD238

VII. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza Y Evaluación (MCER)

Usuario competente	C2 Maestría (1000 - 1200 horas de estudio)	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado, incluso en situaciones complejas.</p>
	C1 Dominio operativo eficaz (700 - 800 horas de estudio)	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
Usuario independiente	B2 Avanzado (500 - 600 horas de estudio)	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1 Umbral (350 - 400 horas de estudio)	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de entretenimiento. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>

Usuario básico	A2 Plataforma (180 - 200 horas de estudio)	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etcétera). Sabe comunicarse para llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1 Acceso (90 horas de estudio)	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>