

❖ ***FUNCIÓN SOCIALIZADORA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA***

Juana María Rodríguez Gómez

1. INTRODUCCION.

Entendemos al maestro como un profesional reflexivo, comprometido con el entorno socio-cultural, que promueve una nueva concepción de la enseñanza y de la relación teoría-práctica educativa.

Las primeras experiencias en el aula representan un momento clave en la socialización del alumno en Prácticas. Conscientes de este tema y de las numerosas dificultades encontradas, abogamos por la socialización dialéctica fundamentada en el conocimiento adecuado de la clase y en una organización de la escuela que refuerce la colaboración entre los docentes y entre éstos y la universidad.

Esta apuesta debe impregnar los programas de Formación del Profesorado, esbozando un modelo de Prácticas de Enseñanza que combine la reflexión y el análisis con la participación e intervención en el aula.

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR SOCIALIZACIÓN DEL FUTURO DOCENTE?

La socialización implica la adquisición de actitudes, valores, destrezas y modelos de conducta correspondientes al rol asignado en la estructura social (Ginsburg, 1988). A través de las Prácticas de Enseñanza se realiza una importante labor socializadora sobre el futuro docente. Esta socialización presenta una doble vertiente, que autores como Pérez y Gimeno (1988) o Marcelo (1988) han asociado a la teoría funcionalista y a la teoría dialéctica, respectivamente.

a. La teoría funcionalista.

Los alumnos en Prácticas se ven influidos por una serie de factores que ahogan su iniciativa docente. A lo largo de este proceso, van desechando las ideas que adquirieron en la universidad, de tal forma que, su experiencia en el colegio “lava”, en términos de Zeichner y Tabachnick (1981), los presupuestos teóricos de partida.

“Los prácticos, relativamente liberales, empiezan a aproximarse durante la experiencia de enseñanza cada vez más a las ideas y a las prácticas rutinarias de los maestros, los cuales a su vez están también presionados para adoptar puntos de vista conservadores, debido a las condiciones materiales del aula y a las burocracias escolares” (Zeichner, 1980, p. 48).

Marcelo (1988) sintetiza los resultados obtenidos por las investigaciones en los siguientes puntos: cambio hacia actitudes más autoritarias, mayor preocupación por el control de los niños, pérdida del idealismo, defensa de perspectivas de enseñanza conservadoras, etc.

b. La teoría dialéctica.

Algunos alumnos en Prácticas han mostrado una clara “resistencia” a los obstáculos sociales, ideológicos y materiales impuestos por los colegios y las universidades. Según esta teoría, los prácticos no asumen un rol pasivo, sino que conservan sus iniciativas e ideas, aunque exteriormente manifiesten una “sumisión estratégica” (Lacey, 1977), para evitar el conflicto con los docentes.

Lacey (1977) identifica tres tipos de estrategias mediante las cuales los alumnos en Prácticas se integran en la cultura de la enseñanza:

- Ajuste interiorizado: los prácticos aceptan sin conflicto las exigencias de la situación.
- Sumisión estratégica: los prácticos ceden ante las presiones de la situación, reconociendo públicamente las definiciones realizadas por la autoridad.
- Redefinición estratégica: los prácticos sienten la necesidad de introducir cambios en los comportamientos adoptados por la Institución.

Aunque las dos primeras estrategias suponen un “ajuste” a las condiciones de la escuela y del aula, la tercera muestra su “resistencia” a las presiones personales e institucionales.

Este nuevo enfoque socializador considera la naturaleza dialéctica y dispar de las experiencias educativas. Al respecto, señala Zeichner (1980):

“Aunque ciertas ideologías y prácticas pueden ser claramente dominantes, las escuelas son también lugares de confrontación ideológica... Hay maestros noveles que llegan a la enseñanza interesados en cambiar el sistema en vez de ser cambiados por él” (Zeichner, 1980, p. 47).

Esta teoría socializadora se decanta por un proceso evolutivo que no examine el antes y después de la experiencia expresada por los alumnos en Prácticas, sino lo que ocurre durante la misma. Asimismo, demuestra que no todas las experiencias vividas por los alumnos en prácticas son coercitivas.

3. ¿QUÉ OCURRE EN LAS AULAS? ¿CUÁL ES EL PAPEL DEL ALUMNO EN PRÁCTICAS?

Tratamos de identificar y descubrir qué hacen los alumnos en Prácticas cuando están en clase y cuál es su conocimiento real del aula. A menudo, los alumnos en Prácticas están inmersos en una enseñanza rutinaria y mecánica que reitera el valor de los procedimientos y la evaluación, preocupados por hacer cosas para que los niños reciban a tiempo la lección de forma ordenada y tranquila. Así, muchas de las tareas diseñadas giran en torno a la repetición y memorización automática.

Tabachnick (1980) indicó que las actividades más comunes, asociadas a los alumnos en Prácticas, pueden agruparse en torno a los siguientes puntos:

a. Estructuración del día escolar.

Éste se divide en espacios de tiempo, cada uno representado por una materia distinta. Estos espacios fueron establecidos por el colegio y raramente se modificaban a lo largo del curso escolar. Por ejemplo, “leer en el tiempo de lectura”. De tal forma que, los alumnos en Prácticas recurrían al orden cuando los estudiantes no aceptaban la estructura propuesta. Añadimos la siguiente respuesta:

“Normalmente leen una historia de diez páginas. Podemos leer la mitad y hacer preguntas antes o después de la lectura, para ver si recuerdan lo que han leído (Tabachnick, 1980, p. 13).

b. Los libros y los cuadernos de clase.

Constituyen el material empleado por la mayoría de los alumnos en Prácticas. Recogemos la descripción de uno de ellos:

“A los niños, a los que se les requería que leyeran los folios, fueron evaluados al final de la unidad... Mi objetivo antes de dejar la escuela, es corregir todo el trabajo del día, si es posible. Desde que hay tres niveles hay tres tipos de libros de trabajo...” (Tabachnick, 1980, pp. 13-14).

La mayoría de las tareas se establecieron con anterioridad al periodo de Prácticas, lo que limitó la creatividad y originalidad de los futuros docentes. En algunos casos, éstos podían formular otros procedimientos o seleccionar los materiales mientras cumplieran los objetivos establecidos por la escuela. Asimismo, se observó que, en aquellos ejemplos donde los alumnos en Prácticas podían elegir temas y procedimientos, éstos priorizaban las actividades rutinarias.

c. Énfasis en el orden, en el control para mantener a los niños ocupados y callados, y en la evaluación.

“A los alumnos en Prácticas se les observó apagar las luces, contar hacia atrás desde diez, hacer gimnasia... Estas actividades han ocupado un lugar importante en la vida de los futuros docentes. Hacer que los niños hagan su tarea en silencio y ordenadamente se convirtió en un fin en sí mismo más que un medio para un propósito educativo” (Tabachnick, 1980, p. 15).

Igualmente, presentamos el tipo de interacciones que suelen desarrollar con los estudiantes, los maestros colaboradores y la universidad.

- **Interacciones con los estudiantes.**

Las interacciones con los niños suelen ser breves, impersonales y relacionadas con la tarea. La mayoría de los alumnos en Prácticas centran sus esfuerzos en responder a preguntas cortas sobre la tarea, ofreciendo consejos

y sugerencias. La propia estructura de la jornada escolar les impide mejorar el nivel de interacción con los estudiantes.

“En muchos casos, a los niños se les pedía que se movieran de la clase según asignaturas. Había muy poco tiempo libre en el día para que los alumnos en Prácticas pudieran interactuar con los niños sin la excusa de una lección” (Tabachnick, 1980, p. 16).

- **Interacciones con los maestros colaboradores.**

Los futuros docentes asumen un rol pasivo en las interacciones con los maestros colaboradores y si ésta existe se centra en consejos y recomendaciones que reproducen los objetivos existentes. Por ejemplo, el interés concedido a las visitas de padres o las técnicas para mantener el control de la clase.

“En casi todas las clases, a los estudiantes se les aconsejó no sonreír hasta que llegara la Navidad. Había que empezar duro al principio para ganarse el respeto de los niños y después relajarse” (Tabachnick, 1980, p. 16).

En líneas generales, se evitan los conflictos con los docentes de la escuela aun cuando el conflicto se presenta, en algunos puntos, inevitable. Así respondió un alumno en Prácticas:

“Si hay problemas en clase no hablamos con los maestros colaboradores porque tenemos miedo de ofenderles. Además hay que recordar que su recomendación de cómo se enseña es lo más importante y no hay que arriesgarse” (Tabachnick, 1980, p. 17).

Esto hace que los debates, establecidos entre el futuro docente y los maestros colaboradores, se centren exclusivamente en la discusión de procedimientos y técnicas para llevar la clase: cómo lo haces, cómo poder conseguir los materiales, etc. En estos debates, las tareas ocupan un lugar importante para medir el aprendizaje de los estudiantes. La referencia constante a los procedimientos desplaza a un segundo plano los planteamientos éticos y políticos, así como la capacidad de análisis y de reflexión del alumno en Prácticas.

“La dependencia del alumno en Prácticas y la presión institucional, que señala un tiempo para desarrollar las tareas, ha elimi-

nado la reflexión seria y el análisis... Muchos alumnos piensan tratar mejor a los niños, pero las cargas diarias impiden desarrollar energías para mejorar lo que se hace” (Tabachnick, 1980, p. 18).

- **Interacciones con la universidad.**

La LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación del Sistema Educativo) ha apostado por un docente reflexivo, crítico y autónomo en su labor diaria, capaz de desarrollar su propio estilo de enseñanza. Conscientes de este objetivo, las instituciones de Formación del Profesorado deben promover programas y actividades, donde los futuros profesionales de la educación puedan adoptar diferentes estilos de enseñanza para que descubran aquellas formas que mejor respondan a sus deseos personales y profesionales. Esta toma de decisiones por parte del alumno en Prácticas, debe emerger de una relación triádica potenciada por el maestro colaborador, el tutor de la universidad y el alumno en Prácticas. Una relación necesaria para clarificar los roles que cada uno debe desempeñar mediante el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta.

Sin embargo, esta libertad para discutir y debatir los estilos de enseñanza se verá limitada por las férreas estructuras de un currículum planificado por la escuela y por las acciones contradictorias de la universidad.

4. ELEMENTOS SOCIALIZADORES DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.

Las Prácticas de Enseñanza constituyen un momento clave en el desarrollo profesional del futuro docente, caracterizadas por la confluencia de sentimientos ambivalentes, inseguros y contradictorios. En ella, los alumnos en Prácticas deben acomodarse a dos instituciones educativas, la universidad y la escuela, con demandas distintas.

Al respecto, existen abundantes testimonios apoyando las ventajas y desventajas de tales experiencias. Por un lado, éstas son consideradas necesarias y, por otro, son citadas como coercitivas. Por tanto, ¿Qué “elementos” inciden en la formación de los futuros docentes? ¿Son “elementos” socializadores?

a. La biografía del alumno en Prácticas. Según Lortie (1975), la experiencia escolar a lo largo de la vida constituye un elemento socializador importante. El impacto que han sufrido los futuros docentes a lo largo de las numerosas horas escolares favorece la interiorización de los modelos de enseñanza que sus maestros desarrollaron. De tal forma, que la experiencia en la universidad puede constituir sólo una primera aproximación teórica, con escasa resonancia en la práctica.

b. La influencia del maestro colaborador. Numerosos estudios han valorado el impacto de los maestros como agentes socializadores de los alumnos en Prácticas, sobre todo al final de la experiencia.

c. El ambiente ecológico de la clase. Los prácticos desarrollan comportamientos congruentes con las demandas ambientales de la situación. Estas demandas ambientales contribuyen también a la socialización de los maestros colaboradores.

d. La influencia de la estructura burocrática de las escuelas. Esta influencia se base en la teoría del "ajuste situacional", donde los prácticos tienden a adoptar las ideas y acciones exigidas por la situación en la que participan. Por ejemplo, la necesidad de control y de éxito inmediato. Esta apuesta por el control garantiza el orden en el aula.

e. La disyuntiva entre teoría y práctica, entre universidad-escuela. Los alumnos en Prácticas suelen acudir a la escuela cuando el curso ya ha comenzado y cuando se han establecido las reglas del juego, desempeñando un rol determinado (Shavelson y Stern, 1985).

Muchas veces los alumnos en Prácticas se ven obligados a participar en reuniones que no les gustan y a adoptar teorías que no les sirven, soportando tensiones derivadas de las diferencias entre la forma de entender la clase y de actuar en ella. Éstas reducen cualquier iniciativa dentro y fuera del aula. Asimismo, experimentan una serie de transiciones a lo largo del periodo de Prácticas (de la universidad al colegio, de alumno a docente y de la teoría a la práctica) que suponen un cambio de lugar, un cambio de rol y un cambio en la forma de utilizar el conocimiento y el tipo de destrezas que hay que desarrollar (Elbaz, 1983).

Junto a esta situación personal, debemos añadir las diferentes intenciones y percepciones de la universidad y de los colegios, asentadas en el recelo y en la desconfianza. Por un lado, las escuelas desconfían de los alumnos en

Prácticas al verlos como “observadores críticos” (Gimeno y Pérez, 1992), a la vez que advierten de la inutilidad de las ideas con que acuden a las aulas. De la misma forma, la universidad piensa que los colegios “estropean” a los alumnos al hacerles abandonar pronto sus ideales pedagógicos (Lacey, 1977).

Por consiguiente, tanto la universidad como los colegios constituyen una fuerza conservadora que defiende sus propias estructuras y acuerdos institucionales. La universidad, al centrarse en el cómo se hacen las cosas en la clase con la omisión del porqué, promueve debates que tienden a animar la adquisición y la conformidad de las rutinas escolares.

5. HACIA UNA PROPUESTA REFLEXIVA Y COLABORATIVA.

Esta propuesta reflexiva permite una socialización dialéctica. Asimismo, aboga por la interacción entre los tutores de Prácticas de la universidad, los maestros colaboradores y los alumnos en Prácticas. Para ello, proponemos un estilo docente basado en el análisis de la realidad educativa y la transformación social, mediante la participación y el debate constructivo con todos los miembros que forman la Comunidad Educativa.

Entendemos la práctica como un proceso de investigación donde el maestro se sumerge en el mundo del aula para comprenderlo de forma crítica y vital, analizando sus mensajes, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, contrastando interpretaciones y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar. Trata de equilibrar una variedad de intereses que necesitan satisfacerse mediante la negociación (Lampert, 1985) para proponer soluciones a los conflictos que emergen del aula, encontrando la mejor manera de afrontarlos.

Los futuros docentes deben ser conscientes de su práctica, reflexionando sobre sus intervenciones, como intelectuales y artistas, que utilizan el conocimiento científico para comprender las situaciones de aula, así como para diseñar y construir estrategias flexibles, adaptadas a cada contexto; una tarea profesional apoyada en el diseño abierto, la investigación diagnóstica, la experimentación creadora y la evaluación reflexiva.

Asimismo, hemos demostrado la primacía de la socialización pasiva en las escuelas. Ésta desarrolla una perspectiva utilitaria de la enseñanza, alejada de la reflexión y la participación. Asimismo, mitifica el papel del maestro colaborador como consejero metodológico que ofrece soluciones concretas a los problemas del aula. Por ejemplo, “organizar las materias para dar las clases a tiempo y de forma ordenada”.

Conscientes de este tema, los Formadores del Profesorado y las Instituciones correspondientes deben potenciar experiencias que permitan una socialización dialéctica y reflexiva. Todo ello, desde una visión del docente y del alumno en Prácticas como agente activo y transformador y del aula y del entorno social.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GINSBURG, M. (1988). *Contradictions in teacher education and society. A critical analysis*. London: Falmer Press.
- IMBERNON, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- LACEY, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen and Co.
- LAMPERT, M. (1985): "How do teacher manage to teach? Perspectives on problems in practice". *Harvard Educational Review*. Vol. 5, nº 19, pp. 178-194.
- LORTIE, D. (1975). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- MARCELO, C. (1988). *Avance en el estudio del pensamiento de los profesores*. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- PÉREZ, A. y GIMENO, J. (1988). "Pensamiento y acción en el profesor. De los estudios sobre planificación al pensamiento práctico". *Infancia y aprendizaje*, nº 42, pp. 37-63.
- SHAVELSON R. y STERN, P. (1985). "Investigación sobre pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas". En TABACHNICK, T. (1980): *Teacher education and the professional perspectives of student teachers*. *Interchange*. Vol. 10, nº 4, pp. 12-29.
- ZEICHNER, K. (1980). "Myths and realities: field-based experiences in pre-service teacher education". *Journal of Teacher Education*, 31, pp. 45-55.
- ZEICHNER, K. y TABACHNICK, R. (1981). "Are the effects of university teacher education washed out by school experience?" *Journal of Teacher Education*, XXXII, 3, pp. 7-11.