

EL IMPACTO DE LA FORMACIÓN PROFESIONALIZANTE EN UNA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. UN ESTUDIO COTIDIANO DE EGRESADOS.

LILIANA LIRA LÓPEZ

Introducción

La ponencia muestra los resultados de una investigación que se realizó en forma colectiva* sobre una maestría en educación que pretende profesionalizar a maestros que se encuentran en servicio. El estudio sobre egresados hace ver los productos de formación en maestros que actualmente laboran en educación básica. El objetivo fue identificar el impacto, entendido como la transferencia, permanencia y utilidad de los saberes contenidos en las competencias curriculares. El análisis de los resultados fue cualitativo y mediado por la construcción de dos categorías teóricas: *el saber en la profesión* y *el saber para la transformación*. En la primera parte se ubica el objeto a través del planteamiento del problema; cómo se resolvió teórica y metodológicamente, en la segunda se muestra los resultados.

1ra. Parte: Planteamiento del problema

Las prácticas educativas de calidad han sido un motor para gestar una serie de políticas públicas en materia educativa; una particularmente es la formación de maestros. Las cuales han sido impactadas por los cambios mundiales de la globalización, imponiendo nuevos retos y demandas para los maestros. Entre los que se encuentra superar los resultados de las evaluaciones internacionales y Nacionales, que indican el bajo aprovechamiento en los indicadores de calidad. Situación que abre camino para la constitución de nuevos programas de formación, enfatizando los de carácter

profesionalizante. Un modelo en específico es aquel que realiza mediaciones de reflexión e investigación de la práctica educativa desde el propio sujeto.

Esta perspectiva, cristaliza algunas expectativas establecidas desde la modernización educativa sobre la formación continua de los maestros, que establece fomentar el desarrollo profesional de los maestros. En ese sentido, se asegura una oferta de formación a través de diversos programas educativos para maestros en servicio, entre los que cabe el posgrados en educación.

Esta perspectiva metodológica constituye en escuelas básicas formadoras de docentes una línea (normales, UPN) y en algunos Estados (Jalisco, Guanajuato) un posgrado que sostiene lograr una profesionalización a través de la recuperación de la práctica educativa. Esto representa un debate teórico-metodológico respecto al alcance que tienen los sujetos para ser a la vez objeto y sujetos de transformación.

Por otra parte, el sistema educativo ha facilitado la creación de maestrías en educación, sin las condiciones para ofrecer una formación de calidad. Tal apreciación, es evidenciada por los escasos productos, la ineficacia manifiesta y la poca relevancia de lo que aportan los egresados, quienes difícilmente llegan a tener un papel socialmente significativo en el campo de la producción de conocimiento y/o en el campo de las transformaciones (Moreno, 2000).

El desfase entre la intención de los posgrados para elevar la calidad educativa y los argumentos de especialistas sobre los resultados, hace evidente la necesidad de dar cuenta del impacto en el contexto escolar.

Particularmente, la Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa (MEIPE), su propuesta curricular se fundamenta en la investigación e intervención de práctica educativa y plantea como núcleo integrador del aprendizaje el recuperar, intervenir y evaluar la práctica propia desde un enfoque reflexivo, como lo marca el perfil de egreso (plan curricular, SEJ. 1999). El propósito es que estas acciones lleguen a ser parte del desempeño del maestro. Esto caracteriza a un modelo que busca la profesionalización. (Fernández, 2000. Schön, 1998. Porlan y Rivero, 1998).

Por otra parte, en Jalisco dicha maestría posee la mayor cobertura (trece regiones, urbanos y rurales) y a más de una década, no cuenta con evidencias del impacto a través de sus egresados. Esta intención condujo a formular las Preguntas de Investigación siguientes:

- ¿Cuáles son los saberes que expresa el egresado de la MEIPE y que pueden atribuirse a su proceso de formación?
- ¿Cuáles de los saberes referidos por el egresado le son útiles en su práctica?
- ¿Cuáles son las evidencias de la permanencia de las competencias de egreso?

El objetivo general: Explorar la presencia de los saberes del egresado de la MEIPE, adquiridos en el proceso formativo y de acuerdo con los propósitos del proyecto curricular las competencias correspondientes, para contar con evidencias de su impacto y así ponderar el alcance de dicha perspectiva metodológica de formación.

Debido a que el objeto de conocimiento requería ser observado en el desempeño del maestro, el método considerado pertinente por ser cualitativo y contar con una perspectiva fenomenológica, fue el estudio de caso. Ya que permite comprender los factores que intervienen en el sujeto respecto al fenómeno que nos ocupa y de que

conceptualmente el saber (como categoría teórica de análisis) es una interpretación y posesión del sujeto.

Se seleccionaron siete casos, los cuales deberían tener las mismas funciones que cuando eran estudiantes (no movilidad laboral) y que en su trabajo de tesis, estuvieran claramente delimitadas las unidades o categorías de intervención. A éstos se les aplicó:

1.-Un cuestionario para explorar la presencia de saberes que atribuye a la maestría. 2.- Una entrevista a profundidad para identificar la utilidad que le otorga a los saberes adquiridos o desarrollados en dicha maestría. 3.- Registros de interacción en el salón de clases para observar el desempeño (más otros documentos para ampliar la información como planeaciones, notas o cualquier registro que hiciera sobre su práctica).

El proceso general para la construcción de datos fue inductivo, primero a profundidad en cada uno de los casos, posteriormente se identificaron regularidades entre ellos, estableciendo los vínculos de acuerdo a las categorías teóricas que se construyeron sobre el saber (*saberes en la profesión* y a *saberes para la transformación*) y desde las cuales se tradujeron las competencias curriculares.

En dichas categorías teórica, influyeron teorías: 1- Epistemológicas, ya que el saber es un concepto que se confunde con el conocer y con el conocimiento, y 2.- las específicas sobre la formación de docentes.

Respecto al saber, en general la *sophía*, es la búsqueda del saber, es la búsqueda del sentido profundo que atrae al filósofo, científico e investigador y ha hecho que éstos consideren desde el saber popular hasta los saberes científicos elaborados. Zubiri (1981) argumenta que un hombre sabio es el que llega a la explicación profunda, ya sea porque posee experiencia (qué), porque sabe discernir lo que es de lo que no (cómo) y porque

entiende los principios (por qué). En este sentido es el conocer y conocimiento apropiado por el sujeto.

Sin el propósito de ser extenso, en el estudio el saber tiene las siguientes características:

- El saber constituye una parcela del conocer, ya que es un campo específico propio del terreno profesional y escapa del sentido común, la doxa u opinión. Esto se traduce como un dominio que el maestro ejerce sobre su práctica educativa.
- El saber es relativo al sujeto, ya que éste lo reelabora (subjetivo y fenomenológico) pero puede relacionarse como un saber que se configura en niveles y tipos.
- Es un concepto complejo que incluye desde un saber cotidiano (tácito y por experiencia), un saber en el campo profesional (saber base) hasta un saber para la transformación o reflexivo (saber metadisciplinar).

Lo anterior no implica una conceptualización de exclusión, ya que al referirlo por niveles, significa que el saber para la transformación (metadisciplinar) incluye lo que se denominó saber en el campo profesional (saber base) y este a la vez contiene saberes cotidianos. Estos se delimitaron de la siguiente forma:

El saber cotidiano es el que se obtiene a través de la experiencia, no siempre conciente, es de sentido común, habitual, de recetas o guiado por las teorías implícitas, no necesariamente es derivado de la formación esperada por el currículo oficial sino por el currículo vivido (Schutz, 1973; Heller, 1977).

El saber en el campo profesional, se considera como un saber base porque está destinado a conocer la profesión, refiere el qué y cómo de la práctica profesional. Se centra en una funcionalidad pragmática puesto que considera lo normativo respecto a

los métodos, procedimientos y elementos conceptuales. Se relaciona con los contenidos y mediaciones del programa a operar (Villoro, 1996; Porlán y Rivero, 1998).

El saber para la transformación, además de los saberes base para conocer la profesión, incluye un saber reflexivo sobre el qué y por qué de aquello que se hace. Se puede considerar como un saber ético porque valora los medios respecto a los fines, esto configura una actitud de profesionalidad. Es un saber en la acción, teórico-práctico o lo que se reconoce como praxis. Es la índole de saber que se persigue en un modelo del profesor-investigador, aquí la intención es lograr una transformación cualitativa de la producción educativa (Gimeno, 1998; Schön, 1992; Porlán y Rivero, 1998).

En cuanto a la formación fue necesario considerar lo siguiente:

1.-Hacer una diferenciación entre la formación y la educación, al respecto Honoré (1980) dice que “la educación ha quedado ligada a una concepción jerárquica de la autoridad del educador, de la acción del que conduce a otro mientras éste se deja conducir y por consiguiente a una concepción descendente, desde el que tiene el saber y el poder hasta el que está desprovisto de ellos (...) así el campo educativo se ha convertido en un campo de contestación”. De tal forma que mientras a la enseñanza y a la educación se les ha colocado en un camino análogo, es muy distinto cuando nos referimos a la formación, que a decir de éste autor, manifiesta una tendencia muy fuerte a considerar la experiencia y por tanto la práctica educativa, por constituirse de experiencia, se convierte en una mediación de formación en los profesores.

2.-Comprender que la formación no puede ser entendida y adquirida de una sola manera, influye la vida personal, escolar, laboral. De hecho uno de los problemas en los estudios de egresados es creer que la formación se alcanza de manera unilateral, ligada

casi siempre a procesos escolarizados. Una de las propuestas para operar estos estudios, es *la transferencia* de lo específicamente aprendido a otros espacios distintos en los cuales se aprendió (Barbier, 1993). No es hablar de formación por sí misma, sino a través de lo que la constituye, que para el caso de la presente investigación se refiere a competencias, que corresponde finalmente a un modelo de formación; el cual brinda importancia a la *utilidad* del conocimiento, por lo que fueron indicadores de impacto. Además, interpretar las competencias implicó observar el desempeño profesional (Perrenoud, 2003), así como el saber que le atribuye.

2da. parte: Resultados

Una de las mediaciones principales es el registro de la práctica. Por ello una competencia se refiere a registrar y dar cuenta de manera sistemática los hechos de la práctica educativa. En el estudio esto se identificó como saberes en la profesión, ya que los egresados reconocen la parte funcional de estos y poseen la habilidad para realizarlos, como se observa en el trabajo de tesis, igual si se les solicita que elaboren uno. Sin embargo, en ninguno de los siete egresados estudiados lo emplea en la práctica cotidiana actual y aún cuando reconocen su funcionalidad respecto a contar con evidencias de la práctica, esto sólo es discursivo. Se encontró que tres de los siete casos, utilizan distintas formas de recuperación, que tienen un alto grado de adecuación a las circunstancias de tiempo y utilidad para su práctica. Hacen notas esporádicas o al margen de la lista sobre aquello que creen importante, relatorías elaboradas por sus estudiantes y cuya utilidad esta vinculada a una intención didáctica, más que el de recuperación o investigación.

La práctica educativa y la producción educativa se manejan a través de la intencionalidad, el cuestionamiento sobre “lo educativo” de su práctica es básico y se

trabaja desde la competencia de analizar el corpus de datos derivado de la recuperación sistemática. Por lo que se relaciona con un saber para la transformación, por ser de tipo reflexivo. Aquí se detectaron dos situaciones distintas a las supuestamente formadas:

1- La producción que se valora en término de “lo educativo” es un saber atribuido a la maestría; pero la reflexión, cuestionamiento, problematizar se produce en la acción, sin un análisis del corpus.

2-Una regularidad entre los casos es el doble discurso. Mencionan estar atentos en lograr con sus alumnos aprendizajes, desarrollar conocimientos y de utilidad para la vida, pero a la vez, se advierte la idea de centralidad del maestro, en las frases como “muestran cambio ante los conocimientos recibidos”, “aquello propiciado por mí”, que dan idea de que se concibe la práctica como el maestro “da” y el alumno “recibe y aplica”, son contradicciones al afirmar por un lado su función como mediadores y al mismo tiempo decir que el alumno “recibe” y el docente “da”, de lo que se infiere que tienen medianamente comprendidas las posturas epistemológicas.

No obstante de la imprecisión en cuanto al uso de la teoría, todos los casos refirieron su utilidad para lograr explicaciones sobre la práctica, para fundamentar estrategias de intervención, así como para comprender las nuevas propuestas educativas.

Un saber no esperado, interpretado como producto del currículo vivido durante la maestría, es que los egresados adoptan modelos percibidos de sus asesores. Por lo que el modelaje puede ser una estrategia con altas probabilidades de transferencia.

Respecto a los saberes considerados útiles son: la actitud de cuestionamiento, el logro de intenciones, concebirse como un docente responsable de la producción educativa. Igualmente el entendimiento teórico metodológico de las nuevas propuestas educativas,

el rechazo a posturas centradas en el docente, Por lo que cumple funciones de actualización.

En conclusiones la mayoría de saberes son de carácter procedimental-pedagógico, centrados en los contenidos de los programas y sumándose en la intención. En cuanto al plano discursivo se aprecia un nivel reflexivo, dimensión donde se da evidencia de que existen saberes para la transformación. Sin embargo, falta trabajar la investigación como herramienta para la intervención. Esto, se cumple sólo parcialmente, ya que no se obtuvo evidencia, en los siete egresados sobre la recuperación sistemática de la práctica y es aspecto nodal en esta perspectiva.

Bibliografía

- Fernández Pérez, Miguel. 2000 *La profesionalización del docente*. México, Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, José. 1998 *Poderes inestables en educación*. Madrid, Madrid, Morata. 1995 *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- Héller, A. 1977 *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.
- Honoré, Bernard. 1980 *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid, Narcea.
- Moreno Bayardo, Guadalupe. 2000 *Trece versiones de la formación para la investigación*. Guadalajara, SEJ.
- Perrenoud, Philippe. 2003 *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, LOM.
- Porlán, Rafael y Ana Rivero. 1998 *El conocimiento de los profesores*. Madrid, Colección Investigación y Enseñanza, Serie Fundamentos núm, 9.
- Schön, Donald A. 1998 *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Schutz, Alfred y Thomas Luckmann. 1973 *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu
- Villoro, Luis. 1996 *Crear, saber y conocer*. México, Siglo XXI.

Zubiri, Xavier. 1981 “¿Qué es saber?”, en *Naturaleza, historia, Dios*. Madrid, Editora Nacional, Cultura y Sociedad.

Notas:

* La cual coordine y fui coautora. Se titula *Los saberes de formación generados en la MEIPE: Un estudio de egresados* .Publicada en enero del 2007 por CEP-SEJ.