

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PRAXEOLOGÍA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN UN PROGRAMA DE FORMACIÓN PROFESIONALIZANTE DIRIGIDO A MAESTROS NORMALISTAS CON UN ENFOQUE DE LA DOCENCIA REFLEXIVA

ALEJANDRA ÁVALOS ROGEL, MARTHA MAGDALENA MECOTT MIRÓN

Introducción

Este estudio se centra en el análisis de los significados sobre las prácticas de formación inicial de los académicos de las normales del Distrito Federal, de sus transformaciones en el marco de un programa de posgrado profesionalizante, bajo un modelo de formación basado en el análisis reflexivo de la práctica, y los procesos que posibilitaron dichos cambios. En un segundo término, se recuperan algunos constructos de los participantes tendientes a la conformación de una praxeología de la formación docente.

El contexto del estudio: la Especialización Formación Docente en la Educación Normal

Las políticas de profesionalización de docentes planteadas desde el sexenio zedillista, se concretan con la propuesta desde 1997, de nuevos planes y programas para la formación inicial de docentes para la educación básica. Sin embargo, los procesos de actualización de los formadores para la puesta en marcha de dichos planes, desde la instancia normativa, han sido escasos. En el Distrito Federal, gracias al esfuerzo de las normales públicas, se propuso la Especialización Formación Docente en la Educación Normal, que en el ciclo lectivo 2006-2007 se imparte en dos sedes: Escuela Normal Superior de México y Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, con docentes de las cinco escuelas normales públicas, y privadas.

La idea central en el curriculum es que la actualización se desarrolla con base en la práctica docente como objeto de estudio. Por otro lado, los procesos gestivos derivados de las prácticas reflexivas posibilitan las condiciones institucionales para diseñar y poner en marcha proyectos de intervención congruentes con las necesidades de formación de los futuros docentes (SEP 2005). Esto es, la práctica en este programa se valora como fuente de conocimiento. La reflexión, gracias a un dispositivo de intervención educativa, posibilita una sólida formación teórica y el mejoramiento de la calidad de los servicios de formación profesional.

El problema de estudio

Desde la década de los 80, se han planteado interrogantes sobre la naturaleza de las decisiones didácticas de los docentes. Algunos planteamientos (Marcelo 1982, Thompson 1992) centrados en el “pensamiento del profesor” sugieren que las concepciones de los docentes, -entramados de saberes, conocimientos, y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje-, determinan las prácticas educativas. Esta discusión se retoma en la década de los 90, como relación teoría-práctica (Porlán 2001), de tal suerte que se reconoce que hay niveles epidémicos en los saberes de los maestros, y que práctica y teoría se alimentan dialógicamente.

Ahora bien, la perspectiva compleja se ha introducido de manera contundente en las discusiones académicas en esta primera década del milenio. En particular, se reconoce el peso de la coyuntura de los contextos en donde tiene lugar la acción educativa sobre las decisiones del docente, y la posibilidad de respuesta informada a situaciones problemáticas desde sus competencias profesionales (Díaz y Rigo 2000), e incluso de su intuición como forma de lectura de la realidad (Atkinson y Claxton 2002). Este impacto se ha dejado sentir en las políticas para la formación, que tienen como propósito el desarrollo de competencias, incluyendo las didácticas, y la construcción de una identidad docente con sustento ético.

Las situaciones en términos de globalización, llevan a los docentes a enfrentar fuertes dosis de incertidumbre. Se parte del supuesto de que el sentido y sustento de las decisiones didácticas está supeditado al análisis de las finalidades políticas y éticas de la educación, a la revisión de las concepciones propias y su impacto en la práctica, y a la identificación de las variables de la práctica docente y su ubicación en el contexto institucional. Esto es a una reflexión sobre el trabajo docente, que se da en una situación de interlocución con otros, en una comunidad de aprendizaje.

Preguntas y propósitos de la investigación

Si la reflexión sobre el trabajo docente es una elaboración intelectual donde el formador de formadores pone en juego teoría y experiencia mediante el diálogo con el otro, y toma consciencia de las implicaciones de su práctica, cabe preguntarse ¿Qué procesos favorecen dichas elaboraciones? ¿Qué características tienen las elaboraciones intelectuales que dan cuenta de procesos formativos, cuál es su estatus epistémico?

Esto es, un maestro normalista, que ha consolidado sus certezas a lo largo de muchas décadas, al parecer, mediante los dispositivos instaurados en el proceso formativo, y mediante la instalación de formatos de interlocución en un colectivo de docentes, identificaría y movilizaría sus creencias y concepciones sobre las prácticas formativas, pero ¿cuáles son los significados susceptibles de sufrir transformaciones, y cuál es la dirección que toman los nuevos significados? ¿En qué medida los significados construidos son afines a los enfoques oficiales de la formación? ¿Qué tipo de competencias desarrollan los formadores de formadores? ¿Qué tanto recuperan las voces de los diversos actores educativos que no participan en el programa y en qué medida dichos actores logran una construcción de sentidos compartida?

Este estudio tiene los siguientes propósitos:

- Caracterizar los saberes de los maestros normalistas, en particular los derivados de las tradiciones magisteriales en torno a la formación de docentes, dar cuenta de las transformaciones que sufrieron dichos saberes, e identificar el papel de la reflexión en el desarrollo de competencias docentes en el marco de un programa de posgrado profesionalizante.
- Describir los procesos por los que atravesaron los académicos inscritos al programa, y que posibilitaron una profesionalización.

Aspectos metodológicos

Este estudio espera armar una parte del rompecabezas de la formación profesional, con la finalidad de comprender los procesos formativos que siguen los involucrados y recuperar los significados que los mismos actores atribuyen a dichos procesos. Por tal motivo, se recurrió a una metodología de tipo cualitativo. Se tenía la intención de analizar las “perspectivas de significado de los actores específicos en los acontecimientos específicos” (Wittrock 1989, 200): reconocer las transformaciones de los significados de los formadores, en el marco de un programa de formación, y caracterizar los procesos que siguen para la reconstrucción del campo y la reconfiguración del *hábitus* (Bourdieu 1990).

En cuanto al trabajo de campo, se recurrió a una recuperación documental: se llevó un diario de campo, se analizaron diarios de campo de los participantes y, finalmente se llevó a cabo un análisis de los trabajos para la obtención del diploma de la primera generación de la especialidad y de algunos avances de los trabajos de la segunda generación.

La praxeología

Para poder analizar el juego de los componentes conceptuales y experienciales se recurrió a la praxeología (Chevallard 1998, Aguayo 2004). La praxeología es un sistema estructurado que

establece la manera como se da el vínculo entre los diversos tipos de prácticas que desarrollan los maestros, y los saberes derivados de la experiencia, de la actividad reflexiva, y de las teorías elaboradas por las Ciencias de la educación (saberes teóricos y metodológicos).

La praxeología es un sistema $[T/\tau/\theta/\Theta]$ que se estructura en un doble nivel: el de la **praxis**, o **bloque práctico-técnico** (*saber-hacer*), que incluye los diferentes tipos de *tareas* (T) y las *técnicas* y *estrategias* (τ) que permiten implementarlas y desarrollarlas; y el **bloque teórico-tecnológico**, o del **logos** que incluye los argumentos especializados –o tecnológicos– (θ) que justifican las técnicas y las estrategias utilizadas, y los elementos *teóricos* (Θ) que dan sentido a las tareas planteadas (Chevallard 1998). Su diferencia respecto de la “simple” práctica, estriba en que, la praxeología integra al “saber hacer” (*praxis*) con el “saber” (*logos*). (Aguayo 2004).

En el caso de la formación de formadores, encontramos el interjuego de 3 praxeologías: una praxeología del nivel y área de especialización de los maestros normalistas (educación física, pedagogía, matemáticas, español, entre otros), una praxeología didáctica (referida a un saber y un saber hacer en las relaciones didácticas maestro-contenidos-alumno), y una praxeología de formación, no explícita, referida a los saberes y prácticas de los formadores.

Un maestro de la normal utiliza una praxeología de formación, esto es un sistema que le permite llevar a sus estudiantes a la construcción de una praxeología didáctica. Cabe señalar que la construcción de una praxeología de formación en las escuelas normales ha sido un proceso lento, debido a que por un lado, la reforma de los Planes y programas de las Licenciaturas se están sedimentando, y por otro se requiere de una colectividad y un fin institucional, en otras palabras, de un trabajo colegiado.

Las concepciones de los formadores de docentes previas al programa

Se reconocieron tres tradiciones magisteriales en los discursos de los formadores de formadores, que dan cuenta de saberes, concepciones y estilos docentes al inicio del programa: a) una racionalidad técnica, asociada al modelo de la tecnología educativa: “la práctica hace al maestro”, “el plan de estudios reivindica al normalismo”, “un formador de docentes es ante todo un modelo de maestro”; “Control es la palabra clave en la formación inicial: control de los estudiantes de los grupos de práctica, control de las actividades y los tiempos desde los formatos de la planeación, control de los aprendizajes a partir de la evaluación”; “la especialización en la formación inicial es una necesidad del nivel”, b) la del docente investigador, la noción de profesionalización está ligada a la del “prestigio” de ser investigador: “los docentes, pero sobre todo el formador de docentes, son antes que nada investigadores”. La noción de “investigación” que se instaura es diversa, va desde la idea de “experimentación” de secuencias didácticas con materiales educativos novedosos, pasando por la de “aplicador de cuestionarios”, e incluso por la de análisis de la práctica, basada en descripciones etnográficas; y c) la del formador “constructivista”, que busca experiencias de homología directa “enseñar los contenidos con la metodología que se espera que ellos mismos apliquen”, y plantear problemas que le permitan hacer “significativo” el aprendizaje de la profesión.

Los procesos formativos: centramiento - descentramiento - reconstrucción

Se identificaron tres momentos, no necesariamente secuenciados, en la formación: centramiento, descentramiento y reconstrucción. En el primer momento los docentes caracterizaron sus estilos docentes a través del análisis de sus planeaciones, sus diarios de campo, y sus evaluaciones. También identificaron saberes a partir del análisis de sus trayectorias profesionales. En el segundo momento, los maestros recurrieron a la narración de incidentes críticos, emanados de problemas profesionales, esto es de problemas prácticos que enfrentan en el devenir cotidiano de

sus prácticas, por lo que en su entramado comprenden un conocimiento práctico, y analizaron la pertinencia de sus decisiones a la luz de referentes teóricos. Hicieron diagnósticos de necesidades de las comunidades educativas en las que estaban insertos, y negociaron con dichas comunidades el diseño, implementación y seguimiento de una propuesta de intervención. La implementación de la propuesta generó de nueva cuenta incidentes críticos, que ponían en duda nuevamente sus certezas. En un tercer momento, los docentes recurrieron a fundamentar sus decisiones, y a dar un nuevo sentido a su quehacer.

La resignificación metodológica de la práctica de los formadores

El análisis de los planes de estudio para la formación inicial, el abordaje de aspectos teóricos en los seminarios, y el análisis de los procesos formativos que estaban viviendo, los llevó a la consideración de que la docencia reflexiva es un paradigma teórico-metodológico, que requiere formas de negociación con los actores educativos, la recuperación de las necesidades básicas de formación de profesionales (las derivadas de los diseños curriculares, que están expresadas como perfiles de egreso, y las sentidas por los estudiantes y que se expresan como demandas explícitas de “recetas”) y los ambientes de formación que posibilitan o no dichas negociaciones.

Por otro lado los docentes reconocieron problemas inherentes al desarrollo de planes de estudio con dicho enfoque: la vinculación teoría-práctica, la articulación curricular de las prácticas formativas, la vinculación observación-práctica profesional, entre otras.

Finalmente, reconocieron que el “otro”, sea alumno o compañero docente, es un interlocutor valioso que favorece los procesos de formación de ambos, a condición de haber establecido formatos de interlocución (acompañamiento).

El sentido prospectivo de la docencia reflexiva

Brockbank (2002) afirma que una docencia reflexiva permite continuidad, en términos de la resignificación de la práctica docente y el deseo de su continua transformación, no sólo para el presente, sino con un sentido prospectivo. La actividad reflexiva permite horizontes de posibilidad.

De ahí las características de la reflexión: depende de los contextos, considerados como sistemas abiertos; requiere interdisciplinariedad, para poder identificar múltiples dimensiones, tiempos y movimientos; reconoce la alternancia entre orden y caos; reconoce el valor de la heterogeneidad y de la alternancia, la experiencia del sujeto no sólo es racional: también incluye sus sentimientos y sus valores.

Las condiciones para la reflexión en un contexto complejo: fuertes dosis de flexibilidad y tolerancia; saber ver y escuchar lo que dice el otro, inmerso en su contexto; reconocer que un sistema puede ser auto-eco-organizado, y que por lo tanto, cualquier decisión que tomemos afecta al sistema. La reflexión se da en el ejercicio de una capacidad de anticipación, de prever las contingencias a raíz de una práctica determinada, en función de las posibilidades que sugieren los contextos mismos, y del conocimiento de los alumnos y de sus procesos de aprendizaje. La lectura rápida de un contexto, aunada a un conocimiento o saber previo, conlleva una decisión, y su consecuente acción. Esto es lo que permite al maestro experimentado manejar mejor las incertidumbres y las situaciones que se van dando en el salón de clases, disminuir el conflicto en el grupo y la ansiedad personal, y flexibilizar la práctica. El desafío consiste construir de manera permanente una mirada diferente a lo múltiple y problemático.

Bibliografía

AGUAYO, Luis Manuel (2004). “El ‘saber didáctico’ en las escuelas normales. Un análisis de las praxeologías de formación”. *Educación Matemática 16 – 3*. México: Santillana.

- ATKINSON, T. y G. CLAXTON (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- BOURDIEU, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- BROCKBANK, A y I. MCGILL (2002) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- CHEVALLARD, I. (1998), « Familiarité et problématique, la figure du professeur » en Margolinas C. et M. Perrin Glorian (coords.) *Cinq études sur le thème de l'enseignement*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- DÍAZ Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo (2000). "Formación docente y educación basada en competencias". En Valle Flores María de los Angeles (Coord.) (2000). *Formación en competencias y certificación profesional*. México: CESU-UNAM.
- MARCELO GARCÍA, Carlos (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- PORLÁN, R. y Rivero, A. (1998) *El conocimiento de los profesores*. Sevilla. Díada Editora.
- PORLÁN, R. y Martín, J. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla. Díada Editora.
- SEP (2005) Diseño curricular. Especialización Formación Docente en la Educación Normal. México: SEP.
- THOMPSON, A. G. (1992). "Teacher's beliefs and conceptions: a syntesis of the research". En *Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning*. GROUWS, D. A. (ed.). New York: McMillan.