

SABERES DE LOS FORMADORES EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO

ZOILA RAFAEL BALLESTEROS
Universidad Pedagógica Nacional / Escuela
Normal Superior de México

RESUMEN: La ponencia presenta un avance de investigación en torno a los saberes presentes en los formadores de docentes que imparten las asignaturas de observación y práctica docente (OPD) en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) y que están a la base de sus prácticas y orientaciones que dan a los estudiantes que se están preparando para ser docentes para la escuela secundaria. El tema de los saberes de los formadores ha sido poco explorado como lo demuestran los estados del conocimiento elaborados por Messina (1999), Vaillant (2002) y Arredondo (2007). Las preguntas centrales

que orientan la investigación son ¿Quiénes son los docentes que coordinan las asignaturas de OPD?, ¿Cuáles son los saberes de los formadores que coordinan estos espacios curriculares? El trabajo pretende alcanzar como propósito central: Describir, interpretar y comprender los saberes de los docentes que coordinan los espacios curriculares de OPD y que orientan sus prácticas en la formación de profesores para la escuela secundaria. El presente trabajo se desarrolla bajo una perspectiva de investigación cualitativa-interpretativa que se caracteriza por recuperar los significados de los sujetos enmarcados en un contexto social específico en el que se desarrollan cotidianamente.

PALABRAS CLAVE: saberes, formadores de formadores, prácticas docentes, formación docente.

Introducción

Las reformas curriculares apuestan a mejorar los procesos de formación que ofrecen las instituciones educativas, sin embargo; los resultados no siempre son alentadores; muestra de ello son las fuertes críticas que se han levantado en torno a los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales en las que a través de diversos exámenes se miden los conocimientos adquiridos a estudiantes de nivel secundaria en operaciones básicas, lectoescritura y ciencias.

La investigación sobre la formación de los formadores se ha convertido en un campo poco explorado; estados del conocimiento como el de Vaillant (2002), Messina (1999), Aguerro (2007) dan cuenta de ello.

A estos planteamientos se suma una característica peculiar de las escuelas normales, las cuáles no cuentan con una planta docente normalista, sino que está conformada por universitarios y profesionistas con formación mixta, denominados híbridos por Arnaud (en Sandoval, 2009) lo cual implica la construcción de distintos saberes, concepciones epistemológicas que se han objetivado en la vida cotidiana a través de las distintas prácticas educativas que orientan los procesos de enseñanza para la formación de docentes de educación básica.

La implementación del plan de estudios 1999 pone especial énfasis en la preparación para el conocimiento de la escuela secundaria, de los adolescentes y de la reflexión de la práctica con la intención de que los futuros maestros sean capaces de intervenir y resolver los problemas cotidianos que se le presenten en el aula, en este sentido

“el plan y los programas... tendrán como objetivo que, al adquirir los conocimientos de tipo disciplinario, los estudiantes los asocien con las necesidades, los procesos y las formas de aprendizaje de sus futuros alumnos, con actividades didácticas específicas, con recursos para la enseñanza y con determinados propósitos y modalidades de evaluación, que con mayor probabilidad sean congruentes con el campo de estudio y asignatura que correspondan” (SEP, 1999: 20).

Este nuevo plan regresa a la idea de que el buen profesor es aquél que sabe enseñar por lo que para Ortega y Castañeda (s/a) uno de los objetivos era vincular los propósitos de la educación normal con las exigencias de la educación básica, pero a pesar del énfasis en la práctica y en el dominio de los contenidos de la educación básica, los resultados hasta ahora siguen siendo poco alentadores, para las autoras, existen indicios de que no se ha logrado un anclaje profesional de calidad por parte de los egresados y obligaron a los docentes de las normales a transitar de un saber a otro en un poco tiempo, sin considerar sus opiniones y posibilidades de incluirse en el cambio

Estos planteamientos nos lleva a cuestionarnos ¿quiénes son los docentes que coordinan las asignaturas de observación y práctica docente?, ¿Cuáles son los saberes de los formadores que coordinan estos espacios curriculares?, ¿cuáles son los conocimientos y las experiencias previas que les permitieron hacerse cargo de estos espacios curriculares?, Con el propósito de: Describir, interpretar y comprender los saberes de los docentes que coordinan los espacios curriculares de OPD y que orientan sus prácticas en la formación de profesores para la escuela secundaria. Por lo que desde una perspectiva cualitativa de investigación se pretende dar respuesta a las interrogantes y avanzar al alcance de los propósitos de investigación.

La perspectiva metodológica pretende arribar a un proceso de investigación cualitativo-interpretativo que se caracteriza por recuperar los significados de los sujetos enmarcados en un contexto social específico en el que se desarrollan cotidianamente. Por lo que se utilizó como técnica de investigación la entrevista semiestructurada Se han realizado 10 entrevistas y los primeros resultados se mostrarán más adelante, primero daremos cuenta de algunos elementos teóricos que sustentan nuestro trabajo.

La formación y los formadores de formadores

Las preguntas de investigación nos conducen a repensar cómo las escuelas normales han asumido la formación de sus propios formadores. Para Ferry (2002) la formación es un trabajo sobre sí mismo, en el cual el sujeto decide libremente llevar a cabo esta tarea, es imaginado, deseado, perseguido y realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura, responde a las propias angustias que mueven al sujeto. En este sentido el formador no puede vislumbrarse como un producto acabado pues se inserta en una realidad compleja e incierta como es la educación; compleja porque en ellas se entretajan una serie de factores sociales, personales, económicos, políticos, culturales, psico-pedagógicos, ontológicos, ideológicos, etc. e incierta porque la realidad no es estática ni los seres humanos predecibles.

Por otra parte el formador de formadores se caracteriza por que su trabajo opera directamente en la formación de adultos ya sea en un proceso de formación inicial para la docencia o de formación continua para aquellos que están en ejercicio (Beillerot, 1998). Para Vaillant (2002) el formador “es un profesional capacitado y acreditado para ejercer

una actividad de formación; posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito. También, en tanto que profesional, pertenece a colectivos que asumen principios y valores en relación con los beneficiarios de la formación” (Vaillant, 2002: 16)

Estas concepciones en torno al formador nos lleva a pensar en las cualidades, conocimientos, saberes y competencias que debe tener este profesional para acompañar estos procesos de formación sean éstos de carácter inicial, continua, de perfeccionamiento, etc. y en este sentido autores como Marcelo (1999), Litwin (1997), Diker y Terigi, (1997), Tejada (2010), Montenegro y Fuentealba (2010), han discutido en torno a cuáles son las que deben poseer los formadores.

Para Heller (1977) los saberes son adquiridos en la vida cotidiana, y los utilizamos de un modo efectivo en la misma vida cotidiana, por lo que los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza...con la interacción entre los diferentes actores educativos y las influencias que llegan desde fuera (Mercado, 2002); por lo tanto los saberes de los maestros son saberes de ellos y están relacionados con sus personas, identidades, experiencias de la vida, así como de su historia profesional y lo que implica ésta, por lo tanto el saber es plural, compuesto heterogéneo, proveniente de fuentes variadas y naturalezas diferentes (Tardiff, 2004).

El Plan de Estudios 1999, las asignaturas de OPD y los saberes de los docentes

El plan de estudios 1999 se comienza a escribir otra nueva historia en la ENSM, se prioriza la reflexión de la práctica que permita generar estrategias de intervención que posibiliten mejorarla, así como el acercamiento a la realidad educativa de la escuela secundaria desde el primer semestre. A través de la observación y la práctica educativa, las actividades pretenden la asociación del aprendizaje logrado en las distintas asignaturas con el conocimiento de la escuela secundaria. La actividad integra el trabajo directo en los planteles de secundaria con la preparación de las estancias y el análisis de las experiencias obtenidas que se realizan en la escuela normal (SEP, 1999). Pero ¿quiénes son los formadores de formadores?

Cabe mencionar que en el caso del turno matutino, que es en el que se está llevando a cabo la investigación, la asignatura de OPD se imparte en todas las

especialidades por lo que corresponde a 52 espacios curriculares en virtud de que las especialidades de Español y Matemáticas cuentan con dos grupos en cada semestre; sin embargo esta asignatura en el caso de once maestros no es coordinada de manera permanente por ellos, por lo que hace un total de 37 profesores. La antigüedad que tienen laborando en la ENSM va en el caso de más del 50 % de los profesores es de menos de 10 años, seguido de otro grupo que representa el 22% de más de veinte años de servicio en la institución.

El análisis de la información permitió dar cuenta de los siguientes hallazgos:

La asignatura de OPD demanda un trabajo intenso por parte de los profesores que las coordinan, como por ejemplo actividades de gestión para establecer contacto con las escuelas secundarias de práctica, seleccionar a los tutores, solicitar oficios, presentar a los estudiantes en las escuelas, observarlos durante sus prácticas en diferentes escuelas según el número de estudiantes que conformen el grupo, revisar planificaciones, diarios de campo, por mencionar algunas; estas tareas se convierten en una característica importante para que no todos los formadores quieran atenderla como se menciona a continuación:

“...los profesores regularmente no quieren estas asignaturas porque es mucho, mucho trabajo, además en la especialidad las impartían maestros de otras especialidades y no se desarrollaban los contenidos de la asignatura... entonces, quien mejor que alguien que haya trabajado o conozca los contenidos de la asignatura...” (EMaB-29-feb-12)¹.

“para las autoridades lo principal es que se cubriera el espacio, que hubiera un docente responsable de la asignatura, como que esa es la necesidad y bueno quizá que tenga gusto por la asignatura, pero ya en el contacto con los coordinadores y no sólo con los coordinadores, yo creo que con los mismos docentes unos manejaron que estaban totalmente en desacuerdo en manejar esa área, lo único que bueno en algún momento habían ocupado ese espacio de observación y que ya se los habían dado así como pues te toca a ti y no hay otro y te toca a ti, no estaban convencidos de ello, sin embargo lo hacían, pero no estaban contentos con este espacio, no porque no tuvieran los contenidos sino más bien porque es un espacio muy desgastante, es muy pesado en cuanto a la supervisión de escuelas” (EMaP-03-mayo-12).

Este último testimonio da cuenta además de que no necesariamente los criterios de asignación tienen que ver con cuestiones académicas sino también administrativas y esto se puede observar en que más del 50% de los maestros que en el ciclo escolar 2011-2012 en el que se llevó a cabo la presente investigación tienen menos de diez años de servicio en la ENSM, es decir no necesariamente los más experimentados atienden o quieren atender estas asignaturas.

Para los docentes entrevistados el haber trabajado en la escuela secundaria se convierte en un saber valioso para poder trabajar esta asignatura pues a decir de las profesoras:

“el no perder el contacto con la escuela secundaria me permite ver los contenidos pero en función de lo que requiere y demanda la escuela secundaria, ese contacto con la escuela secundaria me permite ir vislumbrando cuáles son los contenidos que los chicos requieren y además cuáles agregarle, y el ver además las necesidades que tienen los chicos...me parece que un maestro que no conoce la escuela secundaria no puede dar esta asignatura, la experiencia que te da la escuela secundaria es muy valiosa para este espacio...” (EMaP-03-mayo-12)

“poseo experiencia en la escuela secundaria” (CMaPB)

“El haber trabajado en la escuela secundaria me brinda la experiencia necesaria para guiar el trabajo” (CMaBF)

Dentro de los saberes que las profesoras dicen poseer para atender las asignaturas de OPD y haciendo una primera clasificación de ellos como de tipo conceptual, actitudinal y procedimental, los que tienen que ver con actitudes son los que adquieren mayor importancia seguidos de los procedimentales y finalmente los conceptuales. Esto resulta importante en virtud de que refleja una concepción de un docente casi perfecto encontramos que son: “responsables, comprometidos, empáticos, con apertura al cambio, con tacto pedagógico”, con mayor recurrencia.

Después de contar con estas cualidades su mirada está puesta en el saber-hacer, saber-enseñar y más aún en donde la asignatura de OPD implica la formación de docentes desde la práctica por lo que el enseñarles a ser maestros implica para el formador contar con más habilidades y procedimientos; lo cual refleja que para ser

formador en esta asignatura es más importante tener buena actitud, saber-hacer que conocer, es decir lo que menos se cuestiona en el saber del maestro son sus actitudes como sujeto formado situación que se podrá observar más adelante cuando los docentes expresan qué les hace falta aprender como formadores de docentes. Entre los saberes procedimentales se encuentran principalmente: “Capacidad de gestionar y tomar acuerdos con directivos, Definir estrategias y técnicas didácticas, Vinculación teoría-práctica, Elaborar y usar material didáctica y planificar”,

Respecto a los conceptuales mencionan como más valiosos los saberes psicopedagógicos y disciplinares, siendo ésta una característica de las escuelas normales: enseñar a enseñar lo que implica conocimiento sobre pedagogía y psicología y lo que se va a enseñar (conocimiento disciplinar) pero a su vez permea la prioridad de dominar el cómo enseñar por encima del qué se va a enseñar; los saberes respecto a la evaluación y la docencia reflexiva adquieren menor importancia, siendo otros aspectos que por la naturaleza de la asignatura demanda a los formadores el dominio de los mismos.

La adquisición de los saberes

Si bien las docentes mencionan poseer los saberes arriba enunciados, la pregunta es cómo los han aprendido. Las maestras refieren que han sido por diferentes vías entre las que destacan:

“La experiencia como docente en escuela secundaria”, “Formación autónoma”, “Asistencia a cursos, foros, talleres y seminarios”, “Formación permanente en instituciones de nivel superior como la UNAM”, “Socialización con otros docentes que coordinan la asignatura de OPD”, “Asistencia al taller para docentes que coordinan las asignaturas del área de acercamiento a la práctica”, “Formación que le dio la ENSM”, “Cursos promovidos por la ENSM y DGENAM”.

La actualización de forma autónoma y a través de la asistencia de cursos, talleres, seminarios o congresos se convierte en el principal medio de adquisición de saberes, otra vía es a través de la socialización o la interexperiencia en palabras de Honoré (1980). Pero también es importante señalar que los docentes reconocen que hay ausencias en su formación pero remiten principalmente a contenidos que tienen que ver con lo conceptual,

menos con lo procedimental y nulo en lo actitudinal, lo cual se invierte en razón de los saberes que dicen poseer pues como se explicó anteriormente, los saberes actitudinales son los que reconocen los profesores poseer en mayor medida.

La reflexión de la práctica

Los espacios del área de acercamiento a la realidad escolar y específicamente los de observación y práctica docente demandan formar al futuro maestro bajo el enfoque de la docencia reflexiva, sin embargo éste saber se convierte en un mal necesario en virtud de que se enuncia en el plan de estudios de manera poco clara pero se demanda en la práctica a los formadores. El análisis de la información llevó a resaltar un hallazgo importante: todos los profesores entrevistados reconocen que orientan a los estudiantes en el proceso de reflexión de la práctica antes, durante y después de la práctica, siendo el diario de campo un instrumento vital para realizarlo, mencionan que:

“A partir de sus relatos en el diario de campo y aspectos teóricos abordados en los diferentes espacios académicos pero sobre todo de su quehacer cotidiano”

“Realizamos diarios y hacemos análisis de ellos de manera grupal”

“Revisando y cotejando mis anotaciones personales sobre las sesiones observadas con sus diarios de profesor”

Como se observa la docencia reflexiva cobra importancia para la formación del futuro docente, esta temática no se convierte en un saber que dominen en la gran mayoría de las maestras pues sólo fue reconocido por dos profesoras entrevistadas.

Algunas reflexiones

El tema de los saberes de los formadores es un tema poco explorado, sin embargo los primeros resultados que se obtienen y que por cuestiones de espacio no se muestran de forma más amplia, nos conducen a reflexionar en torno a cómo el formador se posiciona como un sujeto con cualidades principalmente actitudinales que lo identifican como tal, el compromiso, la responsabilidad, la empatía son las más valoradas, seguido de los saberes procedimentales como en el que la gestión se convierte el más relevante y finalmente los conceptuales en el que destacan los conocimientos disciplinares y

psicopedagógicos. Estos saberes se han construido no sólo desde la formación profesional con la que cuentan sino que la socialización y la propia historia de la ENSM ha ido marcando la pauta para priorizar aquellos saberes que son más importantes y que se comparten para formar docentes para la escuela secundaria.

Bibliografía

Beillerot Jacky (1998) *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Argentina, Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires

Bisquerra, Rafael (1989). *Métodos cualitativos de investigación educativa*. Barcelona, CEAC

Bodgan y Tylor (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, Paidós.

Ferry Gilles. (1992) *El trayecto de la formación*. México, siglo XXI.

Honoré Bernard (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid, Nárcea.

McKernan J. (2001). *Investigación-acción y currículum*, España, Morata. Pp 311

Mercado Maldonado, Ruth. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.

Messina, Graciela. (1999).” Investigación en o investigación acerca de la formación “. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 19, (Enero - Abril 1999)

Ortega Sylvia B. y María Adelina Castañeda, (s/a) “El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia” En Consuelo Vélaz de Medrano y Denise Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Coordinadoras, España, Fundación Santillana.

SEP. PLAN DE ESTUDIOS 1999.

Tardif, Maurice. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nárcea

Vaillant Denisse (2002). *Formación de Formadores*. Estado de la Práctica. No. 25, OPREAL.

Referencias

ⁱ La clave que se asigna corresponde a E= entrevista, MB=maestro (a) y especialidad a la que pertenece y fecha en la que se realizó la entrevista.