



¿PARA QUÉ SER MAESTRO EN LOS TIEMPOS ACTUALES? EXPERIENCIAS Y SIGNIFICADOS DE LA FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA.

ROBERTO LEONARDO SÁNCHEZ MEDINA
Escuela Normal de Tlalnepantla
super_intelectual@hotmail.com

RESUMEN

El presente documento tiene como objetivo principal, comprender los “significados” que un grupo de estudiantes de la Escuela Normal de Tlalnepantla, confieren a su formación para la docencia, una vez que culminaron el primer año de estudios. Para ello, se hace uso de las propuestas teóricas de Max Weber y Alfred Schutz. Se aplicaron 13 entrevistas a profundidad a dichos estudiantes, buscando recuperar la amplia gama de experiencias desarrolladas tanto en la escuela normal como en las escuelas secundarias de práctica. Se identificaron cuatro códigos de significado: la formación docente para mejorar la calidad de la educación, la formación docente para mejorar las estrategias didácticas de enseñanza, la formación como canal de movilidad social y la formación como espacio de formación.

Palabras clave: educación superior, estudiantes, grupos de pares, prácticas docentes, significados.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la investigación educativa en México, se ha fortalecido significativamente a partir de la incorporación de la sociología comprensiva en sus objetos de estudio (Aguayo, 2013). De hecho, el alcance ha sido de tal magnitud, que hoy se cuenta con un avance considerable sobre los distintos “significados” que los estudiantes de nivel medio superior y superior le confieren a la escuela y a los estudios (Guzmán, 2007, 2013; Guerra y Guerrero, 2012; Guerra, 2006; Guerrero, 2012; Gutiérrez, 2011; Ramírez, 2012, 2013; Weiss, 2012).





En este sentido, en la presente investigación, se pretende comprender los significados que un grupo de estudiantes, al término de su primer año de estudios de Licenciatura en Educación Secundaria de la Escuela Normal de Tlalnepantla¹ (ENT), confieren a sus experiencias de formación *para* la docencia. Se trata de darles la palabra, de escuchar su voz, de permitir que ellos describan sus propias experiencias, lo cual implica entrar en un mundo caracterizado por lo novedoso, lo inesperado, lo impredecible. Implica a su vez, el encuentro con experiencias sorprendentes, impensables, pocas veces reconocidas y documentadas; lo que brinda la posibilidad de observar a los estudiantes como actores capaces de construir y re-construir sus propios significados, a partir del encuentro subjetivo con los otros.

La estrategia metodológica

En la investigación, se echó mano de la entrevista a profundidad. Se usó especialmente, para reconstruir la diversidad de experiencias desarrolladas durante el primer año de formación, e incluso contribuyó a identificar los significados que los estudiantes le otorgan a su formación para la docencia. A partir de la literatura revisada sobre el tema y los objetivos de la investigación se diseñaron dos ejes de análisis, a saber: a) La construcción de experiencias de formación para la docencia tanto en la escuela normal como en las escuelas secundarias, y, b) Los motivos *para* de la formación para la docencia.

Para la selección de los entrevistados, se buscó intencionadamente contrastar sus voces, tanto por especialidad como por sexo. El procedimiento utilizado fue el que Glasser y Strauss (1967), denominan como “muestreo teórico”, donde se seleccionó a los estudiantes a partir de su potencial para arrojar nueva información. Una vez que los diferentes relatos de los entrevistados alcanzaban el punto de saturación, es decir, donde la información se repetía continuamente, se puso fin al proceso de entrevistas. En total se aplicaron 13 entrevistas: 7 a estudiantes de la Licenciatura en Secundaria con especialidad en Biología y 6 a estudiantes de la Licenciatura en Secundaria con especialidad en Química.

¹ La “Escuela Normal de Tlalnepantla”, se encuentra ubicada al Oriente del Estado de México, específicamente, dentro del Municipio de Tlalnepantla. La fundación de la Escuela Normal obedeció a un plan del Gobierno del Estado de México por crear escuelas en zonas en constante desarrollo urbano y para garantizar que la población y las escuelas primarias que se estaban edificando contaran con docentes capacitados. Fue así que el 8 de abril de 1960, se inaugura la Escuela Normal de Tlalnepantla, en la población del mismo nombre.





LOS REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES

El punto de partida para trabajar el tema de la comprensión se encuentra en la sociología de Max Weber y Schutz. De hecho, para comprender el sentido que los estudiantes le confieren a su formación para la docencia, se requiere hacer uso del concepto denominado “sentido de la acción”. Este concepto remite a la comprensión del sentido subjetivo que enlaza al sujeto con su acción. Es decir, al análisis de los motivos o razones que originan la conducta social de los sujetos, cuidando de que la acción esté enlazada subjetivamente a otros (Weber, 2002). Por tanto, para Weber la comprensión de la acción es una forma de interpretación del sentido de ésta que se orienta hacia la conducta externa de los actores (Farfán, 2009).

En la misma línea trabaja Schutz (1974), no obstante, el autor propone que para comprender los motivos asociados a la acción, hay que prestar atención a los motivos *para* y *porque*. Los primeros se refieren a las acciones proyectadas en el tiempo futuro perfecto. Básicamente, están asociados a sistemas de planificación: planes de vida, planes para el trabajo, planes para la diversión y el ocio. Así cuando un investigador desea conocer el contexto motivacional de una acción utilizará los motivos *para*. En tanto, los segundos se refieren al pasado y pueden ser denominados la razón o causa de la acción social.

De la mano de estos conceptos, deviene el de experiencia. Generalmente, cuando se habla de “experiencia”, se hace referencia a los sucesos o acontecimientos que se viven en algún momento de la vida y, que a su vez, marcan y transforman a los sujetos. Pero sobretodo, la experiencia involucra “*eso que me pasa*”, que me llega desde fuera, que es ajeno a mí, que no es producido de manera intencional, pero que no existiese sin la aparición de alguien o algo (Larrosa, 2009).

En este marco, al hablar de experiencia, y particularmente de experiencias de formación para la docencia, se hace referencia a “algo que tiene lugar en mí”, a “un trabajo cognitivo del estudiante” pero que se origina desde fuera, es decir, a partir del encuentro subjetivo con los otros (pares, profesores de la escuela normal y titulares de asignatura y estudiantes de las escuelas secundarias).

Resultados





Las primeras experiencias con los grupos de pares.

Una de las características que más sobresale en los distintos relatos de los estudiantes, tiene que ver con la facilidad y dificultad que tuvieron para entablar relaciones con sus compañeros. Los estudiantes que egresaron de la Preparatoria Anexa a la ENT, no expusieron grandes dificultades para generar lazos de amistad y apoyo, pues ya conocían a algunos de sus compañeros, y días después con el apoyo de éstos, fueron conociendo y relacionándose con el resto de sus compañeros. Es decir, el proceso de transición en términos sociales, no tuvo grandes tropiezos. En cambio, quienes provenían de otras instituciones sí expusieron algunas dificultades para construir nuevas relaciones. De hecho, para los "foráneos", la generación de amistades y la conformación de grupos, implicó un proceso más largo, por lo regular de una a dos semanas.

En las entrevistas destaca también, que los grupos de pares jugaron un doble papel. Por un lado, con los pares se apoyaban en la realización de las actividades académicas, sacaban fotocopias, se pasaban apuntes, buscaban materiales en la red y en la biblioteca y estudiaban juntos para los exámenes finales. Pero por otro lado, las experiencias con los grupos de pares también estuvieron marcadas por la diversión, el juego, el baile, el relajo, es decir, lo que Weiss (2012) apoyado en Michel Maffesoli denomina la socialidad.

Las experiencias con los docentes de la escuela normal.

La incorporación a la escuela normal, supone la paulatina afiliación al trabajo docente que se desarrolla en las aulas. Un trabajo donde los estudiantes conocen con mayor detalle a sus profesores, identifican sus formas de trabajo y de evaluación, al mismo tiempo, que hacen una lectura del grado de dominio y de conocimientos que los docentes tienen sobre la materia. Precisamente, es en esta relación pedagógica (profesor-estudiante) donde tuvieron lugar, otra serie de experiencias que los estudiantes desarrollaron durante su primer año de estudios. Experiencias positivas y negativas que, en ambos casos, les dejaron un aprendizaje para su futuro desempeño profesional.

En relación a las experiencias positivas, en las distintas conversaciones con los estudiantes, se apreció cierto optimismo y satisfacción por el trabajo desarrollado con los docentes. Algunos señalaron





que tuvieron profesores muy bien capacitados, con buenos niveles de estudio, que preparaban sus clases y que se preocupaban porque los estudiantes aprendieran.

No obstante, los estudiantes también expusieron algunas experiencias negativas acerca del trabajo de los docentes. Para algunos estudiantes, había cierto desapego en el cumplimiento de sus funciones: muchos profesores no preparaban clase, se dedicaban a quejarse del trabajo realizado por las autoridades de la escuela, contaban con obsoletas técnicas de enseñanza, los trataban como “niños de secundaria”, e igualmente, minimizaban la capacidad de los estudiantes para ser “buenos maestros”.

Las primeras experiencias en las escuelas secundarias de práctica.

Tal y como lo establece el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria (1999), durante el primer año de estudios, los estudiantes deben asistir a las escuelas secundarias a realizar sus “prácticas de observación”. En dichas prácticas, los estudiantes se centran en la observación y el registro de las diversas actividades que realizan los titulares de asignatura con los alumnos, al mismo tiempo, que amplían su conocimiento sobre el funcionamiento de la escuela y el papel que juegan los demás actores que en ella participan. Pero no sólo observan, también llevan algunas actividades de trabajo con los estudiantes, lo que les permite tener sus primeras experiencias pedagógicas.

En sus primeras miradas al interior de las escuelas secundarias, los entrevistados dejaron entrever las experiencias positivas y negativas en su encuentro con los titulares de las diversas asignaturas. En cuanto a las experiencias positivas, hay que destacar que se trató de vivencias donde los titulares por lo general los apoyaban, los orientaban y les indicaban la manera en que podrían desempeñarse mejor en el aula de clases. En cambio, en las experiencias negativas, los titulares se cerraban al trabajo de los normalistas, o incluso, los descalificaban por su falta de experiencia docente, su capacidad para desarrollar las actividades y lograr que los estudiantes se interesaran por las mismas. No obstante, es evidente que ambos tipos de experiencias les dejó lecciones respecto del ambiente que predomina al interior de los centros educativos.

Otro tipo de experiencias que se advierten durante su estancia en las escuelas secundarias, tienen que ver con el conocimiento de la diversidad de comportamientos y problemáticas que muestran los estudiantes. Al referirse a ellas, no sólo hacen alusión a las problemáticas que como practicantes enfrentaron para controlarlos y lograr así el aprendizaje de los contenidos curriculares, sino también,





apelan al conjunto de problemáticas que experimentan en el ambiente familiar. Son experiencias que de alguna manera, se presentaron de forma espontánea, a través del diálogo con los estudiantes, pero tienen muchas de las veces su origen en las dinámicas familiares. Lo interesante de este tipo de problemáticas es que al describirlas, los propios normalistas, se identificaron con ellas y, a partir de allí, le otorgaron un significado especial a su formación docente.

Pero por otro lado, también fue posible identificar algunas “experiencias pedagógicas exitosas” entre los estudiantes. Fueron exitosas porque apelaron, por un lado, a un conjunto de actividades que se planearon, orientaron y dispusieron para que los estudiantes de secundaria desarrollaran los conocimientos esperados, pero también, porque los marcó, los motivó y les dejó una satisfacción personal por su desempeño en el aula.

Para resumir, se podría señalar que este conjunto de experiencias, dejan ver que los estudiantes no siempre cuentan con las condiciones idóneas para desarrollar su práctica, al mismo tiempo, que sacan a la luz, la distancia existente entre lo que aprenden en la escuela normal, lo que planean y la realidad social y estudiantil de las escuelas secundarias.

Los significados de la formación para la docencia.

Conviene señalar que para arribar a la construcción de los significados conferidos por los estudiantes a sus experiencias de formación para la docencia, se utilizó el programa ATLAS-ti en su versión 7. Primeramente, se introdujeron cada una de las entrevistas en una sola Unidad Hermenéutica, posteriormente, se seleccionaron aquellos fragmentos más significativos formulados por los estudiantes (citas), y, finalmente, se asignaron “códigos” a cada una de las citas, lo cual dio lugar a la identificación de cuatro tipos de significados, a saber: a) *la formación docente para ofrecer una educación de calidad*, b) *La formación docente para mejorar las estrategias didácticas de enseñanza*, c) *La formación docente como canal de movilidad social*, d) *la formación docente como espacio formativo*.

a) **La formación docente para ofrecer una educación de calidad.**

La primera categoría de significado contiene formulaciones que pretenden constituirse en una especie de narrativa de emergencia que busca mejorar el estado actual que guarda la educación en nuestro





sistema educativo, especialmente, en las escuelas secundarias. Sin duda, es una significación que versa sobre la necesidad de valorar su formación y el trabajo pedagógico para ponerlo al servicio de las futuras generaciones.

b) La formación docente para mejorar las estrategias didácticas de enseñanza.

La segunda categoría de significado la componen aquellas formulaciones que establecen que su formación como docentes, puede ser empleada, como recurso o herramienta para mejorar las existentes estrategias didácticas de enseñanza. Tiene también un componente transformador, pues busca ajustar las prácticas docentes a las realidades y necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

c) La formación docente como canal de movilidad social.

La tercera categoría de significado está compuesta por aquellas ideas que ven en la educación un medio para ascender y alcanzar un mayor reconocimiento o prestigio dentro de los círculos sociales en los que se mueven los estudiantes. En los relatos de los entrevistados, sólo se habla de reconocimiento y desarrollo social, lo cual no incluye que su formación sea vista como un canal de movilidad económica.

d) La formación docente como espacio formativo

La cuarta categoría de significado hace referencia a aquellas ideas que ven en la formación docente un espacio donde se aprende a leer, a escribir correctamente, a investigar, a dialogar, a criticar con argumentos, a reflexionar y a formular preguntas.

CONCLUSIONES

Al partir del discurso de los estudiantes, o mejor dicho de la propia voz de los estudiantes, fue posible identificar que sus esquemas de significación de las experiencias desarrolladas durante el primer año de estudios, estuvieron fuertemente influidos por el intercambio subjetivo con los otros (pares, docentes, titulares de asignatura y estudiantes de educación secundaria). De este modo, el relato de sus experiencias dejó entrever a un grupo de estudiantes sencillos, abiertos, dispuestos a contar sus historias y con formas muy peculiares de significar su formación. Para algunos, la amplia mayoría, su formación es vista como una herramienta que les va a permitir mejorar la calidad de la educación, para otros, su formación es un medio para mejorar las estrategias didácticas de enseñanza, en otros casos, su





formación es un medio para escalar dentro de la estructura social, y finalmente, para otros, su formación es vista como un espacio de formación individual.

Al mismo tiempo, el registro, acopio y sistematización de experiencias escolares, brinda elementos de primer orden para proponer movimientos pedagógicos. En efecto, al escuchar a los estudiantes e identificar las problemáticas que vivieron en la escuela normal y en las escuelas de práctica, se espera estimular la reflexión de los involucrados y contribuir a la mejora y transformación de las prácticas en ambas instituciones. Especialmente, se espera potenciar el trabajo académico al interior de las aulas de clase de la escuela normal, y en ese mismo movimiento, promover cambios en las escuelas secundarias que faciliten y contribuyan a mejorar las prácticas docentes de los estudiantes normalistas.

REFERENCIAS

Aguayo Rousell, Hilda (2013). "La categoría de sentido desde Max Weber. Fundamentos metodológicos para la investigación educativa", en Hilda Aguayo Rousell (Comp.), *Investigación en la escuela: el sentido de los datos desde la tradición comprensiva*, Ciudad de México: CONACYT-UNAM-Díaz de Santos.

Contreras, José y Nuria Pérez de Lara (2010). "La experiencia y la investigación educativa, en Investigar la experiencia educativa", en José Contreras y Nuria Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa*, Barcelona, Ediciones Morata.

Farfán, Rafael (2009). "La sociología comprensiva como un capítulo de la historia de la sociología" (México), en *Sociológica*, año 24, número 70, mayo-agosto de 2009, pp. 203-214.

Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.

Guerra, María y María Guerrero (2012). "¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato", en Eduardo Weiss, *Jóvenes y Bachillerato*, Ciudad de México: ANUIES, pp. 33-62.

Guerrero Salinas, María Elsa (2006). "El punto de retorno: una experiencia de estudiantes del bachillerato universitario", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), Vol. XI, núm. 29, COMIE, pp. 483-507.





- Guerrero Salinas, María Elsa (2012). "Algunos rasgos de la experiencia estudiantil en el bachillerato", en Eduardo Weiss, *Jóvenes y Bachillerato*, Ciudad de México: ANUIES, pp. 125-150.
- Gutiérrez Álvarez, Edith (2011). "Del mesabanco de estudiante a la tarima del maestro: los significados de los estudiantes normalistas", en *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*, Ciudad de México: Díaz de Santos, pp. 55-72.
- Guzmán, Carlota (2007). "Experiencias e identidad de los estudiantes de nivel superior que trabajan", en *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, Ciudad de México: UNAM-Ediciones Pomares, pp. 194-219.
- Guzmán, Carlota (2013). "Quieres ser estudiante: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad", en *Los estudiantes y la universidad: integración de experiencias e identidades*, Ciudad de México: ANUIES, pp. 63-92.
- Larrosa Bondía, Jorge (2006). "Sobre la experiencia", en *Aloma: revista de psicología Ciències de l'Educació i de l'Esport*, N° 19, pp. 87-112.
- Ramírez García, Genoveva (2012). *Cambiar, interrumpir o abandonar. La construcción de experiencias de los estudiantes en su tránsito por una institución tecnológica de educación superior*, Ciudad de México: ANUIES.
- Ramírez García, Genoveva (2013). "¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior?", en *Los estudiantes y la universidad: integración de experiencias e identidades*, Ciudad de México: ANUIES, pp. 27-62.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1999). *Plan de Estudios, Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos Básicos*, México.
- Schutz, Alfred (1974). *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Tinto, Vincent (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, Ciudad de México: ANUIES-UNAM.
- Weber, Max (2002). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Weiss, Eduardo (2012). "Introducción. Jóvenes y bachillerato", en Eduardo Weiss, *Jóvenes y bachillerato*, Ciudad de México: ANUIES, pp. 7-32.



