



LA OBSERVACIÓN Y LA PRÁCTICA DOCENTE COMO DISPOSITIVOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES DE SECUNDARIA

ALEJANDRA AVALOS ROGEL

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO
alejandraavalosrogel@gmail.com

Resumen

Este estudio analiza procesos formativos en dos dispositivos que se instalan en la formación inicial: la observación y la práctica docente. Dado que un dispositivo es un espacio de negociación de significados sobre las relaciones didácticas entre el futuro docente, los estudiantes de secundaria y los formadores, se eligió una metodología inscrita en una racionalidad compleja, y actores proclives a un trabajo constructivista.

Se identifica la conformación de saberes profesionales por sujetos epistémicos conscientes de sí y de la relación dialógica que establecen con un sistema denominado “medio del estudiante normalista”, en el que tienen lugar relaciones entre sujetos políticamente posicionados, construcciones colectivas que tienen implicaciones en la entropía del sistema, y diversos momentos de desestabilización del sí, lo que desemboca en la reconstrucción de identidades. La narrativa y su socialización es la estrategia metodológica de formación que, en un bucle reflexivo, permite al futuro docente mirarse a sí mismo para resignificarse, reconstruir sus saberes y comprender el sentido de sus prácticas profesionales.

En cuanto a la observación, se describe el papel de la narrativa y de su contraste con categorías descriptivas de los fenómenos educativos en los procesos de “construcción de la mirada docente”. En relación con la práctica, la narrativa recupera dos momentos de docencia reflexiva: la reflexión antes de la acción y la reflexión después de la acción, cuyo contraste en el texto permite la generación de saberes.

Palabras clave: formación inicial de docentes, dispositivos de formación, epistemologías de la complejidad.





INTRODUCCIÓN

El estudio se inscribe en las discusiones sobre los dispositivos que se instalan en la formación de docentes (Yurén, Navia y Saenger, 2006), para lo cual se analizó dos dispositivos institucionales que se instalan en la formación inicial de profesores para la educación secundaria: la observación y la práctica docente en condiciones reales.

Desde 1999, la Escuela Normal Superior de México desarrolla el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria en 12 especialidades. La hipótesis curricular es que los estudiantes normalistas se forman cuando abordan temas específicos de la asignatura, contenidos pedagógicos, psicológicos, y sociológicos, y cuando reflexionan en torno a actividades de observación y práctica docente. Ese programa contempla el desarrollo de espacios curriculares pertenecientes al área de actividades de formación “Actividades de acercamiento a la práctica escolar” y “Práctica intensiva en condiciones reales de trabajo” (SEP, 1999: 33) en las que se prevé la instalación de situaciones formativas en dos escenarios distintos.

En la escuela secundaria, los estudiantes normalistas realizan diversas actividades direccionadas: hacen observaciones de clases y atienden grupos de alumnos, bajo la tutoría de un maestro de secundaria comprometido y experimentado, y con el acompañamiento de un docente normalista.

En la normal, los alumnos elaboran planes de clase, donde puntualizan las actividades que llevarán a cabo en cada uno de los grupos a su cargo, los instrumentos de seguimiento y evaluación, y analizan con su asesor la implementación de sus propuestas didácticas, los contextos que las posibilitaron, y el impacto en la consecución de los propósitos de la educación secundaria.

Como se verá en este documento, mediante un planteamiento metodológico inscrito en una racionalidad compleja, se caracterizaron los dispositivos con la pretensión de diseñar un modelo que permitiera comprender los procesos formativos en la formación inicial de docentes.

PROBLEMA DE ESTUDIO

Para los formadores de formadores de las escuelas normales la observación y la práctica docente constituyen espacios de formación por excelencia, porque favorecen la construcción de saberes docentes, en particular saberes procedimentales y actitudinales (Aguilera, 2014). Al parecer los





formadores de formadores las han problematizado poco, lo que podría ser el resultado de que ambas actividades formativas están instaladas en el “sentido común” de aquellos formadores que miran la formación como resultado de la homología directa: las prácticas docentes son el resultado de “ver” e “imitar” a docentes experimentados, y seguir las indicaciones de asesores y tutores dictadas desde un supuesto “saber”. Esa mirada parte de la premisa de que contextos y relaciones son homogéneos.

En la formación inicial es difícil reconocer que los saberes sean producto del trabajo cotidiano, tal y como Rockwell y Mercado (1986) lo afirman en el caso de maestros en servicio, pues las vivencias de la práctica son precarias por la cantidad y por la frágil investidura institucional de los estudiantes normalistas. Tampoco se comprende cómo desde la reflexión de la observación y la práctica se logra la conformación de su proyecto didáctico, conjunto de intencionalidades ligadas a la tarea docente pero que aún no están sedimentadas, y que son condición para la instalación de futuros ambientes de aprendizaje.

En este estudio se trata de reconocer los procesos formativos desde esas situaciones de “puesta en situación” como dispositivos, pero desde una mirada no determinista. Al parecer no basta con poner a los estudiantes en situación para que se formen como profesionales de la educación. Todo aprendizaje es situado, pero no toda puesta en situación forma a los sujetos que se encuentran en ella. Fue necesario cambiar la perspectiva: recuperar la intersubjetividad como condición de construcción de saberes docentes, una epistemología hermenéutica de segundo orden que considera una perspectiva ontológica, en la que los sujetos son epistémicos y hermenéuticos, y una racionalidad asociada a sistemas auto-eco-organizables.

Este planteamiento epistémico llevó pues a la elección teórica de considerar como categorías la puesta en situación y los dispositivos para la formación inicial de docentes, y permitió establecer algunas preguntas: ¿Qué características tienen la observación y la práctica en tanto dispositivos institucionales de formación? ¿Cómo se forman los estudiantes en los dispositivos? ¿Cómo configuran su proyecto didáctico desde esas experiencias?

REFERENTES CONCEPTUALES

El concepto de “dispositivo” es una discusión que se plantea desde el pensamiento de Foucault, pero que ha sido fructífera para entender algunos procesos en donde se juega la intersubjetividad.





Un dispositivo "... da cuenta del entramado de relaciones de poder y saber móviles, que se van construyendo y reconstruyendo en el tiempo, y que atraviesan las diferentes etapas de la situación de formación; y permite comprender cómo estas relaciones no son externas sino constitutivas de los sujetos que las conforman..." (Gaidulewicz 1999: 73).

En tanto relaciones de poder, un dispositivo es definido como el espacio de la negociación de significados. La formación docente desde esa mirada puede ser conceptualizada como un espacio direccionado de intercambio y movilización de saberes, en el que se identifican componentes políticos, éticos, ideológicos, que reconfiguran las identidades de los sujetos que participan de dicho espacio.

Algunas investigaciones (Jiménez y Perales, 2007; Galván, 2011) han documentado que dichas relaciones no están exentas de los interjuegos de poder entre los actores participantes. En la práctica docente, los estudiantes se colocan en un lugar que no es el del docente, porque no están investidos institucionalmente para ello, sino en el lugar de "supuesto docente", que es un lugar precario, movable, que vuelve vulnerable al normalista, pero que también le brinda poder en la medida en que está más cercano al alumno.

Cabe destacar dos categorías: la autonomía y la vinculación teoría práctica. La autonomía del sujeto, en relación con otros sujetos en el marco de un dispositivo, es una organización recursiva: es consumidora y productora de saberes (Ricoeur, 2006). Este proceso recursivo es el núcleo epistémico de la formación. La vinculación teoría práctica permite el contraste con el otro, un otro lingüístico que está organizado en un texto; esa organización posibilita al sujeto una reorganización de los saberes.

PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

La racionalidad en la que está inscrito el planteamiento metodológico considera relaciones entre sujetos organizados en un sistema auto-eco-organizable (Morin, 1994) que intenta mantener cierto orden al interior, y con otros sistemas, mediante el flujo y transformación de objetos simbólicos. Entropía es la cantidad desorden del sistema.

Los dispositivos se consideran sistemas auto-eco-organizables, conformados por sujetos posicionados, que pueden ser niños, docentes, investigadores, escuelas, instituciones; por objetos empíricos y de naturaleza simbólica, en un entorno; y por información, conformada por





saberes teóricos y procedimentales, que el sistema conserva en una memoria histórica. La relación entre elementos del sistema tiene lugar mediante un intercambio de información que ha sido transformada por los sujetos, cuando el “medio” ofrece un conflicto (Fregona y Orús, 2011), y para satisfacer la necesidad de equilibrio del sistema.

El investigador está en el sistema y no escapa de la dinámica de la generación el conocimiento en el dispositivo direccionado: "Las ciencias no son entonces descubrimientos ... que partan de un dato preexistente que se ofrece tal cual a un espíritu que se considera receptáculo inmutable, perfectamente transparente, sino más bien, son producción y programa, proceso dinámicos de transformación correlativa entre la razón y el mundo" (Lecourt, 1971 cit. in Bessot, 2009: 32).

Por tal motivo fue importante identificar cuál era la posición del investigador en el programa del dispositivo, de qué manera permitía la circulación de objetos simbólicos, la construcción de saberes profesionales y científicos, y con qué herramientas. La narrativa fue una técnica que permitió recuperar referente empírico, y mantener la monotonía epistémica que exigía el dispositivo.

LA OBSERVACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DE LA “MIRADA”

La observación es un acto de escucha mutua entre los actores que participan en el dispositivo, porque se requiere interpretar el significado de sus interacciones verbales y no verbales en un contexto, e inmersos en una cultura escolar específica. Por otro lado, es un acto de lectura de la realidad, esto es, de las intenciones, necesidades y deseos de una comunidad escolar de sí misma. En este documento se considera que la lectura es el resultado de la reflexión en la acción. Según Schön (1983) la “reflexión en la acción” tiene lugar cuando, frente a una dificultad en la práctica profesional, la capacidad de interpretar la situación, para darle una solución, se traslada al nivel de la conciencia, sin dejar de seguir el curso de la acción; en el caso de la docencia es imprescindible tomar las decisiones adecuadas de manera casi simultánea al curso de la acción.

Los estudiantes normalistas no pueden tomar las decisiones correctas pues no han desarrollado la capacidad de “leer” el contexto –los ruidos y los silencios, las formas que adoptan las comunicaciones y las relaciones entre los actores educativos, los gestos y las actitudes, etc. –, e interpretarlos correctamente. Algunos autores (Atkinson y Claxton 2002) le llaman intuición,





otros (Van Manen 1998) sensibilidad pedagógica. Enseñar a leer el contexto es una tarea que los asesores han obviado por ser un conocimiento complejo, pero además, se trata de una habilidad que no es sólo producto de una reflexión sobre la acción, sino entre otros aspectos de una reflexión en la acción, y por lo tanto adquiere un carácter tan coyuntural como la situación misma.

En la siguiente viñeta, la estudiante normalista ha recibido en cursos anteriores la consigna de identificar cuándo el error matemático de un alumno de secundaria se origina por un obstáculo ontogénico –relacionado con el estado de madurez cognitiva del adolescente–, o por un obstáculo epistemológico –debido a los conocimientos matemáticos previos y a la dificultad del nuevo conocimiento.

La estudiante narra el desarrollo de una actividad de probabilidad en la que los niños tenían que hacer avanzar unos caballos sobre un tablero, en función del número de puntos obtenidos en el lanzamiento de dos dados.

- José Armando: Maestra, ¿por qué el 1 nunca va a salir?
- Maestra: Tómalo con calma, lo analizaremos en un momento.
- Andrea: ¡Ah! Pues es porque el número más pequeño que te puede salir en cada dado es 1, y como son dos dados la suma más chiquita es 2.
- José Armando: Mmmm, como sea ya perdí.

(Sánchez, 2009: 89).

En su documento, la normalista refiere que el alumno se equivoca, pero advierte que el joven no comete un “error”: ella reconoce que su madurez cognitiva no le permite anticipar los posibles resultados al lanzar dos dados. Ella había previsto en su planificación que algunos estudiantes darían como respuesta el valor de 1, o incluso el valor de 13, y también había considerado que si se topaba con esa situación, elegiría como estrategia docente no darles la respuesta de inmediato.

LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA SISTEMATIZACIÓN DE LOS SABERES

La práctica docente como dispositivo mantiene una relación estrecha entre “poder-saber”, en virtud de que el dispositivo está conformado por un conjunto de actores posicionados en una comunidad de aprendizaje. Galván (2011) y Aguilera (2014) consideran que las relaciones poder-





formación están relacionadas con las condiciones de trabajo del estudiante normalista. Por ejemplo, el asesor establece una demanda, en función de los planteamientos curriculares y la cultura propia de la normal, lo que da poco margen al estudiante en formación. Sin embargo, el asesor tiene poca influencia en dicho trabajo en comparación con la que ejerce el tutor; sus intervenciones se caracterizan por la inmediatez, y le brinda pocas alternativas efectivas para un desempeño docente de calidad. El desencuentro entre asesor y tutor acaba por dar al estudiante un piso de inestabilidad, que al parecer también es formativo.

Los alumnos de la escuela secundaria también hacen bascular su trabajo, sobre todo por la falta de investidura de autoridad. El normalista tiene que suplir esa falta con un trabajo que sea atractivo, que “encante” al alumno. Pero eso también lo coloca en rivalidad con el tutor.

El dispositivo también está relacionado con la relación poder-saber en sistemas de formación complejos, que involucran sujetos reales y sujetos simbólicos –como por ejemplo, los estudiantes a los que se hace referencia en el momento de la planificación.

Este dispositivo está estructurado por al menos tres sistemas epistémicos de la siguiente manera. Primer sistema: los adolescentes aprenden matemáticas al enfrentarse con un “medio” diseñado de manera negociada por el estudiante normalista y el tutor, que es fuente de conflictos cognitivos, y por lo tanto de reestructuración de sus saberes previos no convencionales en pro de la construcción de nuevos conocimientos matemáticos escolares. Segundo sistema: esta relación de estudiantes con su “medio” es a su vez una fuente de conflicto para el docente involucrado en la relación. A esto se le conoce como “medio del profesor” (Fregona y Orús, 2011). Los estudiantes normalistas, cuando están en situación de práctica como docentes, quedan incorporados en ese sistema, generador de saberes docentes.

Tercer sistema: cuando los estudiantes y los tutores están en el momento de la planificación, esto es en un momento de reflexión previa a la acción, o cuando están con los asesores y analizan la narrativa de lo sucedido en clase, las relaciones constituyen el “medio del estudiante en formación” (Houdement, 2013), fuente de un nuevo conflicto, y por lo tanto también generador de saberes docentes.

La generación y sistematización de saberes docentes inicia en la escritura de la narrativa de su práctica y al análisis de dicha narrativa. Pero para poder analizar el conflicto surgido en la





práctica, se requiere de un distanciamiento, para lo cual existe un segundo texto, que tiene como referente tanto la narrativa expresada como hipótesis en la planificación y la expresada como diario del profesor. El nuevo texto surge en su lectura colectiva, y sobre todo en el análisis reflexivo, y es un elemento central en el “medio del estudiante normalista”. La nueva narrativa es una segunda instancia de reflexividad: les permite recuperar la acción, mirarse a sí mismos, tener la capacidad de distinguir el Sí en relación con el no-Sí, gracias al distanciamiento que provoca la escritura misma, su puesto egocéntrico (Yo) de la práctica se objetiva como computado (Mí) en el texto.

La generación de saberes docentes será entonces producto de un contraste: cuál es la distancia entre lo que yo sabía antes de la práctica y que era expresado en términos de hipótesis de docencia, y lo que sé después de la práctica, teniendo como referencia el contexto específico del trabajo docente. El estudiante normalista como sujeto epistémico, al igual que los demás miembros recurre a una racionalidad que no busca obtener generalizaciones, sino comprender el sentido de sus saberes profesionales.

CONCLUSIONES

Los actores que de manera consciente participan en la formación inicial de docentes, llevan a cabo tareas en torno a la concepción, organización y gestión de dispositivos que posibilitan la reflexión sobre la práctica y la construcción de saberes de diversa naturaleza.

La construcción del conocimiento profesional es una construcción social, incluso la dimensión personal de la reflexión es intersubjetiva. Por ejemplo, en la planificación se juegan varios sujetos simbólicos: los estudiantes normalistas establecen un escenario hipotético donde prevén una actividad, y en ella una relación de los “supuestos” niños con esa actividad, y se miran a sí mismos –no en el lugar del “supuesto docente”–, sino en el lugar de la representación social: es un no-Sí, hegemónicamente dominante, la prescripción del ser, o su ideal del maestro, construido en su trayectoria.

Los dispositivos permiten la sedimentación del proyecto didáctico del futuro docente, que se muestra en las primeras experiencias de planeación, en la reflexión previa a la acción, gracias a la construcción de hipótesis sobre los escenarios derivados de las actividades previstas, sobre las producciones de los niños correctas e incorrectas y sobre las posibles estrategias docentes





derivadas de dichas respuestas. Pero la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción posibilitan la validación de los nuevos saberes en la comunidad de los futuros docentes.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Aguilera, M. (2014). "La relación formativa tutor-tutorado". En Lozano, I. y Gutiérrez, E. (Coord.) (2014). Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes. México: Díaz de Santos.
- Atkinson, Terry y Guy Claxton (2002). El profesor intuitivo. Barcelona: Octaedro.
- Bessot, A. (2009). "La ingeniería didáctica en el corazón de la teoría de las situaciones". En Margolinas et al. (Coord.) En amont et en aval des ingénieries didactiques. XV école d'été de didactique des mathématiques. La Pensée Sauvage.
- Fregona, D. y P. Orús (2011). La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas. Una herramienta para analizar decisiones en las clases de matemática. Buenos Aires: El Zorzal.
- Gaidulewicz, L. (1999) "El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault". Souto, Marta (Comp.) (1999). Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Galván, L. (2011). Enigmas y dilemas de la práctica docente. Barcelona: Octaedro.
- Houdement, C. (2013). Au milieu du gué : entre formation des enseignants et recherche en didactique des mathématiques. Paris : Paris VII Denis Diderot.
- Jiménez, Ma. De la Luz y Felipe de Jesús Perales (2007). Aprendices de maestros. La construcción de sí. Barcelona: Pomares – UPN – SEC Coahuila.
- Morin, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa
- Ricoeur, P. (2006). Sí mismo como otro. México: Siglo XXI editores.
- Rockwell E. y R. Mercado (1986). "La práctica docente y la formación de maestros". En: La escuela lugar de trabajo docente. Descripciones y debates. México: DIE –CINVESTAV.
- Sánchez, C. (2009). Identificación de obstáculos ontogénicos y sociales en el aprendizaje de las nociones básicas de probabilidad. Documento Recepcional. México: SEP- ENSM-DGENAMDF.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós.
- SEP (1999). Licenciatura en Educación Secundaria. México: SEP.





Van Manen (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós.

Yurén, T., C. Navia y C. Saenger (Coord.) (2005). Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. Barcelona: Pomares.

