



EL SABER DE EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE TUTORES PARA DOCENTES DE NUEVO INGRESO

LÓPEZ CONTRERAS YOLANDA / MARTÍNEZ RAMOS JOSÉ JAVIER / LEÓN RODRÍGUEZ VÍCTOR MANUEL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 241
ylopez64@yahoo.com.mx
jamusgo@hotmail.com
vitoche0@yahoo.com.mx

Resumen

En el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente y bajo la implementación del Diplomado en formación de Tutores en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de San Luis Potosí, nos hemos dado a la tarea de dar cuenta del saber de experiencia del tutor, resignificada y hecha relato a partir de la inserción a la docencia como espacio de formación, a fin de identificar sus implicaciones en procesos formativos para ejercer la función de tutoría y consolidarlo como potencial oferta académica.

La tutoría, como orientación sistemática en el acompañamiento del ejercicio docente, implementa como ejes centrales atribuibles al tutor, la práctica reflexiva, la dialogicidad, el acompañamiento, y el fortalecimiento de la función docente a partir de la experiencia CNSPD (2014). Es en éste último aspecto en que se centra el interés de la presente indagación, bajo la premisa que el diplomado propone identificar las dificultades y retos que enfrentan como docentes noveles, a fin de estructurar una herramienta metodológica de análisis de problemas en la formación del docente de nuevo ingreso en el servicio.

¿Cómo se caracteriza su narración de experiencia el tutor? ¿Cómo la narración abona al conocimiento del saber de experiencia docente? ¿Cómo la resignificación de la experiencia puede construir su acción acompañante hacia el docente novel? Estas interrogantes que han dado lugar a la presente investigación, en que, el uso del enfoque biográfico narrativo como perspectiva permite develar las acciones de tutoría que se pueden establecer con el profesorado de nuevo ingreso.

Palabras clave: Tutoría, saber, experiencia, docente de nuevo ingreso, enfoque biográfico narrativo.





INTRODUCCIÓN

La noción de tutoría ha tomado relevancia a partir de la vuelta de mirada hacia el sujeto en sus dimensiones, el acompañamiento por medio de la tutoría se presenta como una alternativa transdimensional, abarca los ámbitos personal, profesional, social y cultural del sujeto, y provoca analizar la determinación de uno o varios, en la complejidad de la propia vida. La tutoría raramente se encontrará desligada del concepto de experiencia. Por el contrario, es común la acción tutorial cuando a solicitud o de forma sistemática, existe relación entre un acompañado y otra persona con “cierta experticia en determinada área” (Ariza Ordoñez, Ocampo Villegas, 2005)

Esta constante hace intuir la relación entre tutoría y experiencia; la segunda como elemento básico en el ejercicio de la primera. Ahora bien, ¿qué puede entenderse por experiencia y cómo rescatarla del sujeto en formación como tutor? Para Larrosa (2006, p. 88) la experiencia no es “eso que pasa, sino *eso que me pasa*”. Un punto dislocante en la realidad en lo que se es expuesto a lo que se es ajeno, y a partir de la interiorización de lo ocurrido, surge una modificación estructural de lo que se es, algo que mismo Larrosa denomina saber de experiencia. No a toda vivencia corresponde un saber, ni todo saber es producto de una vivencia, pero si a la experiencia, a la condición de poner un alter o ipse en juego para apropiarlo por el ídem o el yo mismo.

Para que un sujeto construya un saber a partir de la experiencia ha de revisar lo que *le ha ocurrido*. El punto cognitivo de la experiencia es el meta nivel en el que el sujeto da cuenta de la modificación de sí mismo en relación a la experiencia. Este punto reflexivo se puede dar solo al narrar (se) la propia experiencia hecha relato.

LOCALIZACIÓN FORMAL DEL PROBLEMA.

En las últimas décadas se ha puesto énfasis en la necesidad de mejorar el desempeño docente como una vía efectiva para elevar la calidad de la educación básica. Esto implica atender el desarrollo profesional de los maestros desde los primeros años de inserción a la docencia.

Atender el trabajo docente durante los dos primeros años resulta de vital importancia, pues como lo menciona Sandoval, (2009), representa “*la transición entre la formación inicial y la incorporación plena a la enseñanza; es un tiempo en que los maestros se enfrentan a múltiples problemáticas, tienen intensos aprendizajes y desarrollan prácticas específicas*”. Es en este periodo donde el acompañamiento de un tutor se torna imprescindible.





Existen experiencias que plantean estancias prolongadas de los futuros maestros en centros escolares, de tal manera que el estudiante se enfrente a condiciones reales de trabajo, ejercicio que se irá incrementando hacia el último año de la carrera, por considerarlo un espacio privilegiado de aprendizaje.

En esta experiencia, el estudiante ya es acompañado por un tutor, que se encarga de orientarlo y hacerle recomendaciones en todo aquello que resulte necesario para mejorar su ejercicio profesional. Es el experto que acompaña al novato. Según refiere Sandoval (2009), citando a (Diker y Terigi, 1997), Fortalecer la práctica profesional es una tendencia en la formación de maestros que intenta atender la falta de conexión entre los contenidos adquiridos en la institución formadora y los problemas de la práctica.

Así concebida, la tutoría es una estrategia que incide positivamente en la formación de los alumnos, al propiciar que tutores y docentes en su etapa inicial, compartan experiencias que no se transmiten durante su estancia en la escuela normal, pero que son necesarios en una etapa que entraña dudas, incertidumbres, desaciertos y aprendizajes.

En este sentido, la Ley General del Servicio Profesional Docente, plantea la Tutoría como un movimiento lateral que comprende actividades de acompañamiento, apoyo y seguimiento a Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso, a nivel de escuela o zona escolar. (SEP, 2014).

La tutoría está concebida como una herramienta para la formación y adecuado desempeño de los docentes de nuevo ingreso; para favorecer su permanencia en el ejercicio docente al responder satisfactoriamente la evaluación a que estarán sujetos en los primeros dos años, deberá contribuir a mejorar los aprendizajes de los alumnos.

El Diplomado “Formación de tutores para docentes y técnico docentes de nuevo ingreso”, objeto del presente trabajo, es una propuesta académica diseñada para brindar una opción de formación para los docentes que asumirán la función de tutoría y que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en educación.





De ahí que fue factible desarrollar las preguntas de investigación:

¿Cómo caracterizan los tutores en formación su ingreso al servicio docente a partir de su relato biográfico de experiencia?

¿Cómo el saber de experiencia es elemento constitutivo de la acción tutorial en acompañamiento a la inserción a la docencia del nuevo docente?

¿Cuáles son las proyecciones sobre la construcción de mejoras de una alternativa para la formación de tutores?

En función a las interrogantes, los propósitos de investigación a que se han dado lugar fueron:

Dar cuenta de la caracterización de las necesidades, problemas, posibilidades y retos en el ingreso al servicio docente a partir de los relatos de experiencia de tutores en formación,.

Establecer el nodo de enlace entre la experiencia y el saber que emana de ella, con las condiciones metodológicas que posibilitan el acompañamiento mediante la tutoría.

Plantear un esquema alternativo de estructuración de condiciones institucionales para la atención y formación de tutores para docentes de nuevo ingreso al servicio educativo.

De ahí que la enunciación formal del problema presenta los siguientes elementos:

A partir del análisis de relatos de experiencia sobre el ingreso al servicio educativo, de tutores en formación en el caso del Estado de San Luis Potosí, mediante el enfoque biográfico narrativo, ¿Cuáles son las formas comunes en que el saber de experiencia resignificado, da lugar al mejoramiento de las condiciones de acompañamiento en tutoría? A fin de establecer circunstancias institucionales propicias para la atención y formación de tutores.

SUSTENTO TEÓRICO METODOLÓGICO.

Hemos focalizado el nodo de disertación en tres ejes: la narrativa de la experiencia como expresión del yo, la construcción del saber de experiencia como recurso formativo y la biografización como enfoque que permite dar cuenta del saber de experiencia y potenciarlo como alternativa de formación en tutoría.





Partimos del uso del yo o los yoes para los cuales se abordan diferentes tipos de identidad. Ricoeur (2006) inicia su explicación entre la identidad personal y la identidad narrativa partiendo del concepto de mismidad en relación opuesta al de ipseidad. Confiere importancia fundamental a la narrativa como elemento de generación dialéctica del conocimiento del yo. Si la mismidad refiere a un yo estructural en el que tiene cabida lo que se es por proceso histórico en las alteraciones al propio yo desde el análisis de la experiencia; entonces la narrativa docente es un revulsivo para el reconocimiento del yo dialéctico, que no se reconoce solamente con la práctica, sino con el análisis reflexivo de la misma. Narrar la propia experiencia es entrar al ipse, y no sólo hablar de sí mismo, sino reconocer en sí la alteridad y aportarle una visión crítica del quehacer profesional cotidiano. Describir de manera reflexiva la propia experiencia es moverse hacia la dialéctica del yo.

Esa identidad narrativa constitutiva del yo, se soporta en la narración. Para Connelly y Clandinin (en Larrosa, 2009, p. 12) la narrativa es “tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación”. La narrativa es, entonces, “una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana” (Ídem). El fenómeno se vuelve experiencia al ser determinado, al ocupar un lugar en la estructura de saber, al ser resignificado. La experiencia docente resignificada emana del fenómeno que proyecta esa trayectoria hacia el saber. La construcción de la experiencia.

Si cada acontecimiento genera vivencias que posibilitan la adquisición de nuevos conocimientos, entonces toda acción posibilita la experiencia. Ésta no será un cúmulo de información procesada que permite propiamente una estructura de formación, sino la capacidad de adquirir conocimientos regulados por la unión y producción consecuente, entre lo sensorial y lo psíquico en un sujeto. Entonces, parafraseando a Kertész (en Larrosa, 2003, b.) la experiencia lleva a la formación.

Para Larrosa (2003) el saber de experiencia es una unión platónica entre el mundo sensible y el inteligible, es decir; la regulación en praxis derivada de ambos mundos, pero sobre todo emancipada, vuelta del exterior con la mera asimilación sensorial, pero privilegiando el procesos de intelección y razonamiento que da significación y sentido a la experiencia.





SOBRE EL ENFOQUE.

De acuerdo a Bolívar (2002) La investigación de tipo biográfico narrativa ha tomado la forma de perspectiva o enfoque, más allá del común en su uso como método, esto debido a la trascendencia de las nuevas formas de concebir la realidad desde el sujeto, y a partir de éste, contar la historia según los principios de credibilidad de quien la cuenta y bajo el plano cartográfico en que se sitúa.

Para Martínez Delgado (2015) El uso del enfoque biográfico narrativo implica tres elementos: La creación de sí mismo a partir del uso del espacio biográfico, la adquisición de significado sobre las cosas y la toma de consciencia de sí, punto nodal de la incorporación del saber de experiencia.

A partir de las condiciones del diplomado en formación de tutores, se generó la consigna de escribir, describir e inferir el propio ingreso al servicio educativo, con el fin de dar cuenta de los problemas, dificultades, posibilidades y retos que se enfrentaron, y en un sentido formativo, construir herramientas metodológicas de atención a los tutorados a partir del registro de experiencia.

Se tomó como muestra del caso, esta actividad del diplomado y para la selección de sujetos informantes, se eligieron los relatos de experiencia de 95 docentes de los distintos niveles de educación básica con previa experiencia en actividades de acompañamiento, que asumieron el compromiso de narrar a profundidad y tratar de dar significado a la experiencia vivida.

SÍNTESIS DE RESULTADOS:

- La llegada, transición de alumno normalista a ser docente

La llegada a la comunidad constituye una ruptura, un cambio violento entre un profesionista recién egresado, que se ve inmerso en el ejercicio de la profesión. Todo es nuevo, nada de lo que aprendió en años de formación resulta de utilidad, ante los retos que plantea el introducirse por vez primera en el campo laboral. Este proceso, se explica en lo que Sewell, (1999), citado por Giménez (2005), denomina, “mundos culturales concretos”, es decir, ámbitos específicos bien delimitados de creencias, valores y prácticas, que permiten hablar de una dimensión constitutiva de la cultura magisterial.





Las necesidades como maestro de nuevo ingreso van más allá de lo pedagógico. Existen expresiones de desilusión al llegar a ejercer la docencia en un medio lleno de carencias. Desde el concepto de identidad, se puede explicar el rol del docente de nuevo ingreso, como parte de un ordenamiento simbólico de la cultura, que es también un ordenamiento ideológico, en la medida en que implica tener un “lugar” desde donde apropiarse y ordenar la experiencia vivida. (Aguado y Portal, 1991)

La condición de género los enfrenta a situaciones diferenciadas de discriminación, rechazo y acoso laboral. Supervisores que no ocultan su descontento cuando la plaza es asignada a una maestra, o la familia que niega hospedaje al maestro por el hecho de ser hombre.

Enfrentar sin conocimiento: la fundación de una escuela, la incorporación a escuelas multigrado, acceder a la dirección comisionada, la carencia de apoyo y cooperación de algunos profesores con más experiencia para el desarrollo de las actividades educativas como la inserción en comunidades indígenas, con lengua, y cultura diferentes, implica diversas necesidades de tipo emocionales, pedagógicas y administrativas. Como lo plantea (Hargreaves, 1999), al parecer nos encontramos en la edad pre-profesional, donde un buen maestro “demostraba lealtad y recibía una satisfacción personal al servir sin trepidar en el costo. En esta edad, los maestros eran prácticamente aficionados: todo lo que se les pedía era que aplicaran las directrices provenientes de sus superiores con más experiencia”.

- El nuevo profesor ante el uso del poder de la “autoridad”

El uso del poder es uno de los hallazgos que pone en discusión la influencia de las figuras de autoridad en ese primer año de la docencia, los relatos están plagados de una serie de rupturas entre acontecimientos que muestran la tensión entre el deber ser y la fuerza de la costumbre que gesta una reconfiguración de la noción de autoridad. Resulta interesante la forma en que se describe el uso del poder en los relatos en el entendido que como refiere Taranger (1989) el poder no es un dato de las situaciones narradas, sino un producto del relato que lo expone. De ahí su carácter experiencial en la inserción de la docencia, donde los relatos enuncian el poder bajo ciertas condiciones que refieren a distintas figuras de autoridad: Los colegas, directivos, supervisores, autoridades de la comunidad y padres de familia;. En las que el uso del poder tiene que ver con haber sido objeto de maltrato al ser visto como intruso, inexperto y sin el conocimiento que la experiencia genera. Lo cual desde la perspectiva de Foucault refiere a la descalificación





de los saberes sometidos desde la mirada del experto empírico. Ello también tiene su contraparte al posibilitar el empoderamiento ante las amenazas, arbitrariedades y coerciones en el ejercicio de los diferentes niveles de poder establecidos.

- La distancia entre los perfiles y la necesidad sentida del docente de nuevo ingreso: una tensión entre lo administrativo y lo pedagógico.

A través del análisis de los relatos de experiencia, se identificó como patrón recurrente la percepción de lejanía entre los contenidos curriculares establecidos en la formación inicial docente con respecto al enfrentamiento de la realidad contextual. La perspectiva teórica, los conocimientos curriculares y la preparación didáctica pedagógica no son plenamente útiles en los aspectos que corresponden a estas dimensiones y por consiguiente, tampoco a otros ámbitos.

Con respecto a los problemas para encontrar el hilo conductor entre teoría y realidad, particularmente en contextos de iniciación a la docencia, Coll (2010, p. 152) afirma que “las quejas reiteradas sobre la distancia... existente entre... los planteamientos basados en los resultados de la investigación educativa y... la realidad de lo que se hace o se puede hacer en las aulas y en los centros educativos son un reflejo de estas dificultades”. Alude a que se requiere una formación del magisterio auténticamente constructiva, es decir, apegada a situaciones concretas y circunstancias particulares.

La propuesta, para Clará y Mauri (2010) consiste en la incorporación del conocimiento práctico, un modelo de disposición de pautas de acción que sólo pueden emerger en la condición real a enfrentar, y que por tanto solo pueden surgir de una figura de orientación y acompañamiento como lo es la de tutoría.

- Entre la profesionalización y el profesionalismo. La prioridad puesta en debate.

Un hallazgo fundamental en el análisis de los relatos de experiencia ha sido la significación y relevancia de un debate interno del docente de nuevo ingreso sobre la prioridad en el desempeño de su rol. De ahí la discusión interiorizada sobre cuál actividad se ha de privilegiar: por un lado el ejercicio didáctico – pedagógico, el esfuerzo epistémico operativo de la implementación curricular; en el lado opuesto la labor ética de la atención contextual y contingencial de promoción de saberes, habilidades y procederes alternos, ocultos y hasta opuestos a la estructura normativa de la acción educativa.





Al respecto, Eirín (En Aguayo Rendón, 2014, p. 52) propone dos elementos fundamentales en el entorno educativo “la adquisición de conocimientos, la pericia en su manejo y una forma de proceder ética. En un segundo momento la aspiración, la potencialidad para movilizar los elementos adquiridos” Las dos fases refieren a tanto a acumulación del conocimiento como a la posibilidad de dar cuenta de ellos en un ambiente propicio.

El profesorado de nuevo ingreso al servicio encuentra excluyentes las ideas de profesionalización en el ámbito técnico instrumental y profesionalismo en el enfoque hermenéutico reflexivo. A ello Eirín (Idem, p. 57) propone un tipo de profesionalismo que abarca tanto los saberes técnicos como éticos y reflexivos, un modelo complejo heterogéneo y transdisciplinar. Para León Rodríguez (Ibidem, p. 59) La propuesta se orienta en este sentido, “La búsqueda de la formación en términos de la relevancia que posee la práctica cotidiana y sus problemas, es una alternativa viable para el docente desde el espacio formal” La idea en este sentido es que la tutoría permita la formación en la práctica, desde la experiencia, *in situ*, orientada a atender tanto a la instrucción como a la enculturación y el amplio espectro del quehacer docente.





BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Aguado J. C. y Portal M. A. (1991). "Tiempo, espacio e identidad social", revista Alteridades.
- Aguayo Rendón, L. M. Coord. (2014) La formación de profesores en la encrucijada entre el oficio y la profesión. TLE. UPN.
- Ariza Ordoñez, G. I., Ocampo Villegas, H. B. (2005) El acompañamiento tutorial como estrategia de formación personal y profesional. En Universitas Psychologica Vol. 4. No. 1. Colombia.
- Clará, M. y Mauri, T. (2010b). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. Infancia y Aprendizaje, No. 33 Vol. 2, 199-207.
- Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico / conocimiento práctico. Infancia y Aprendizaje, No. 33 Vol. 2, 141-159.
- Demetrio, D. (1999) Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo. Paidós Ibérica.
- Giménez, Gilberto (2005), "La concepción simbólica de la cultura", en Teoría y análisis de la cultura. México, Conaculta.
- Hargreaves, Andy (1996). Cuatro edades del profesionalismo y aprendizaje profesional. Santiago de Chile.
- Larrosa, J. (2009) Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación. Argentina. Laertes.
- Ricouer, P. (2006) Del texto a la acción, Ensayos de hermenéutica..
- Sandoval Flores, E. (2009). "La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México". Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. VOL. 13, N° 1.

