



CONFIGURACIÓN DE SABERES PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE SECUNDARIA

**ZOILA RAFAEL BALLESTEROS
MARICRUZ AGUILERA MORENO
ADRIAN AGUILERA AGUILAR**
ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

La presente ponencia tiene como propósito dar a conocer sobre el proceso de configuración de saberes docentes de los formadores de profesores para la escuela secundaria. A través de un trabajo metodológico de corte etnográfico, se analizaron las prácticas de los docentes que coordinan las asignaturas de Observación y Práctica en la Escuela Normal Superior de México. Estos espacios tienen el encargo de preparar a futuros profesores para la práctica de la docencia en la escuela secundaria, por lo tanto la tarea que enfrentan no es fácil y los obliga a configurar, resignificar y validar una serie de saberes que les permitan orientar a los estudiantes en su preparación profesional. En este proceso, se dan cuenta de que los conocimientos y saberes que poseen no les alcanzan para llevar a cabo su labor y requieren de otros referentes para dar respuesta a la complejidad de su tarea. La trayectoria, la disciplina, la experiencia, la didáctica, la práctica, las interacciones con los otros, las condiciones contextuales y la cultura, son parte de estos referentes de los cuales los formadores echan mano para configurar saberes que requieren en la profesión para la cual, cabe señalar, no fueron preparados. Este proceso les implica una transformación para sí y para con los otros.

Palabras clave: formadores de docentes, escuela secundaria, configuración de saberes, estudio etnográfico.

INTRODUCCIÓN

A partir de 1999, las escuelas normales superiores sufren un cambio en su plan de estudios que coloca en el centro de la formación a la observación y práctica docente, como dos dispositivos que permiten a futuros profesores tener conocimiento sobre el contexto, la cultura, los problemas y las dinámicas que se viven y se gestan en la escuela secundaria. Dicho plan contempla un área denominada de acercamiento a la práctica conformada por seis asignaturas, las cuales se cursan de primero a sexto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria y se les denomina Observación y Práctica Docente (OPD). Su propósito central es formar al normalista para la enseñanza.

A pesar de la importancia que guarda OPD en la formación de dichos profesionales de la educación, la escuela normal enfrenta una serie de dificultades para cubrir estas asignaturas, por lo que se apoya principalmente de aquellos profesores con menos años de servicio y que en su mayoría no cuentan con las condiciones laborales que les permitan negarse a atenderlos. Los lineamientos que rigen las actividades de observación y práctica en las escuelas secundarias, publicado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) describen una serie de tareas y responsabilidades que debe asumir el formador que atiende OPD.

Este conjunto de actividades representan un fuerte trabajo que los obliga a trabajar con un nivel educativo con el cual, históricamente, poco se habían relacionado; y conocer y reconocer las tramas que se gestan dentro de la escuela secundaria para acercar al estudiante normalista al escenario laboral, desde el cual se pretende también formarlo para la enseñanza. La tarea se complejiza cuando el docente que atiende estos espacios no está necesariamente preparado para hacerlo, menos aún para ser formador de profesores de secundaria. Al parecer, las propias dinámicas institucionales dentro de la escuela normal dan por sentado que estos docentes cuentan con los saberes suficientes para desempeñarse favorablemente en estas asignaturas. Pero ¿cuáles son estos saberes? ¿Cómo se configuran?

En México, como en otros países, llegar a ser formador de docentes sucede de manera coyuntural, no existen políticas educativas que implementen una formación previa intencionada para desempeñarse en esta profesión, por lo tanto la formación sucede en la práctica misma a partir de las demandas que se desprenden del trabajo cotidiano y los diferentes espacios formativos autónomos o heterónomos en los cuales se va incorporando a lo largo de su trayectoria profesional (Sandoval, 2009; Lozano, 2013; Rafael 2013).

Algunos estudios como el de Mercado (2013) y Muñoz (2012) señalan que las trayectorias de vida académicas y profesionales de los formadores y la propia cultura institucional son dos factores que tienen un impacto significativo en la configuración de los saberes docentes que necesitan para la profesión. Muñoz (2012) afirma que los formadores son sujetos culturalmente activos que generan, reelaboran y transforman el propio saber cuando éste entra en contradicción o se vive como insuficiente en la realidad, pues ambos procesos les permiten romper esquemas de pensamiento y reconfigurar el saber particular y la identidad en general.

Mercado (2013) menciona que estos profesionales se ven en la necesidad de echar mano de lo que él denomina “su caja de herramientas”, la cual está conformada por un conjunto de experiencias, conocimientos, valores, actitudes, disposiciones y creencias que les permiten dar respuesta a las exigencias del trabajo docente. La complejidad de la tarea los obliga a movilizar diferentes tipos de saberes y conocimientos relacionados con las diversas visiones que se entrecruzan respecto a la formación. Sin embargo, ¿cuáles son los procesos por los cuáles transita el formador de profesores para configurar sus saberes docentes? ¿Cuáles son los referentes que pone en juego para orientar la formación de profesores para la escuela secundaria? ¿Cuáles son los principales problemas que enfrenta en el acompañamiento que da a sus estudiantes para prepararlos para la práctica docente? ¿De qué manera los resuelve? y ¿Qué saberes construye de ese proceso?

DESARROLLO

La investigación que dio lugar a estos resultados se centró en analizar las prácticas de los maestros que atienden las asignaturas de OPD con un enfoque etnográfico como opción metodológica, ya que nos permite documentar lo no documentado, “describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego en la educación” (Rockwell, 2009, p.14).

Su propósito es además de la descripción, la reconstrucción analítica que interpreta la cultura, las formas de vida y la estructura social del grupo al que se va a investigar. Para ello, se utilizaron como técnicas de investigación la observación y la entrevista semiestructurada; se llevaron a cabo registros de campo, los cuales fueron ampliados con la información obtenida desde diferentes fuentes. Se eligió a la triangulación como técnica de análisis y validación de la información que permitiera llegar a una interpretación de segundo orden; es decir, establecer una triple relación entre “el dato

etnográfico [...] la teoría con la que se lee [...] y la re-interpretación que se hace de esa realidad” (Mercado, 2013, p.67), para arribar a la elaboración de descripciones densas que permitieran reconstruir analíticamente la información obtenida y develar los entramados de relaciones de significado a partir de la reconstrucción narrativa de los hechos observados.

Para el acompañamiento teórico, fue necesario recuperar el concepto de práctica docente en dos sentidos: el primero, en el marco del trabajo de los formadores en la escuela normal; el segundo, en el contexto de la asignatura de OPD, en el cual la práctica es el dispositivo de acercamiento de los estudiantes normalistas a la realidad escolar y de donde adquieren las experiencias, conocimientos y saberes necesarios para la enseñanza. De esta manera, la connotación de la práctica se vuelve aún más compleja, pues ambos implican procesos de aprendizaje a través de los cuales se da un intercambio constante de significados, conocimientos, creencias, saberes y experiencias sobre y para la enseñanza.

En el análisis de las prácticas de los formadores fue común encontrar una serie de recomendaciones que condensaban algunos saberes sedimentados y otros que respondían a las necesidades actuales para ejercer la enseñanza en la escuela secundaria. Por lo tanto, entendimos que los saberes no pueden concebirse como estáticos. A decir de Heller (1977), el hombre necesita de ciertos saberes para poder desenvolverse y existir en el contexto al que pertenece, pues van cambiando de acuerdo con el momento y el lugar en el que se encuentren y representan “la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad” (p.317).

Sobre esta idea, Rockwell y Mercado (1988) coinciden en que el saber docente implica múltiples aprendizajes que rebasan los contenidos y las teorías pedagógicas; éstos integran una serie de elementos mucho más sutiles que implican sentimientos, actitudes, creencias, valores y prácticas entrecruzados con el trabajo intelectual. Todo saber, menciona Heller (1977), contempla un “saber qué” y un “saber cómo”, imbricados en un proceso dialéctico en la medida en que “el saber qué” es, en el plano de la vida cotidiana, una preparación para el “saber cómo” y, viceversa, el “saber cómo” es el estadio preliminar del “saber qué” (p.319).

Tardif (2004) alude a que el origen del saber de los profesores no puede comprenderse si no están en estrecha relación con lo que son, piensan, dicen y hacen en los espacios cotidianos de trabajo. Según el autor, implican un proceso de formación, de adquisición y de aprendizaje. Éstos pueden ser disciplinares, curriculares y experienciales. Los primeros son adquiridos en la formación

profesional a través de diversos campos del conocimiento, los segundos se construyen a partir del contacto cotidiano del docente con los planes y programas de estudio que orientan el proceso de enseñanza, y los últimos los construye el docente en la práctica educativa cotidiana al desarrollar su función en un contexto específico de trabajo. Todos se incorporan en forma de hábitos, habilidades de un saber-hacer y deber ser y son denominados por el autor como saberes prácticos.

Desde estos referentes, se comprendió que el saber de los maestros no tiene un origen único, más bien proviene de fuentes variadas, son pluriculturales, históricos y socialmente construidos (Mercado, 2002), de tal manera que si el acto educativo es un hecho social y el profesor un sujeto también social e histórico, posee una serie de saberes construidos incluso antes de su formación profesional.

De igual forma, los saberes son sociales porque se comparten entre los diferentes agentes de una misma organización y donde hay formaciones y experiencias comunes que van dando sentido al hacer cotidiano en la tarea de educar. Se ven objetivados a través de las relaciones complejas entre el docente y sus alumnos, de esta manera también son contextuales y temporales en la medida en que el contexto y sus demandas obligan al docente a cambiar y a desarrollar nuevos saberes para atender las necesidades de su trabajo cotidiano, pero también incorporan nuevos elementos para responder tanto a las exigencias de la propia evolución del conocimiento (disciplinar y pedagógico) como de las mismas sociedades, personas, etc.

Llegar al campo de la formación de docentes sin contar con una preparación previa intencionada para desempeñarse en este nivel demanda en los formadores revestirse de otros lenguajes que no necesariamente formaban parte de su vida cotidiana, especialmente cuando comenzaron a enfrentarse con la atención de asignaturas que requerían vincular a los estudiantes normalistas con su campo profesional (la escuela secundaria). Es en este proceso donde comienzan a cuestionarse si los referentes (teóricos, metodológicos, didácticos, etc.) adquiridos hasta el momento son suficientes para lograr los propósitos educativos.

El análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo permitió comprender parte de los procesos en los cuales los formadores se fueron involucrando para configurar los saberes docentes necesarios para acompañar a los estudiantes normalistas. Los docentes suelen aludir a diferentes contextos o etapas dentro de su trayectoria y desarrollo profesional donde han experimentado diversos eventos formativos que han sentado las bases para adquirir los referentes teóricos,

metodológicos y prácticos necesarios para desempeñar su labor en la escuela normal, entre ellos se encuentran la formación académica (profesional y continua), la experiencia laboral, (tanto en la escuela normal como su incursión en otros niveles educativos), la cultura institucional y un contexto que le llamamos interexperiencial (en éste intervienen procesos de socialización del saber que los formadores vivieron con sus pares en la escuela normal y las tensiones que surgen con el mismo contexto de la escuela secundaria). Estos elementos permitieron reconstruir analíticamente los saberes docentes configurados, partiendo de la premisa de que los saberes no solo se construyen en el plano cognitivo, también son resultado de las interacciones que los sujetos establecen a lo largo de su vida personal, académica y profesional, por lo tanto son sociales, históricos y contextuales. En este sentido, se encontró que dentro de los programas de las asignaturas de OPD, los saberes se conforman a partir del constante “ensayo” que se hace de la práctica, así como del acompañamiento de un profesor con más experiencia.

En el primer caso, se observó que se encomiendan una serie de tareas a los formadores con el propósito de desarrollar en el normalista las competencias que demanda el perfil de egreso preescrito en el plan de estudios 1999 para desempeñarse en el campo de la docencia en la escuela secundaria. Por ello, cuando se tiene el encargo de formar al normalista para la docencia en la escuela secundaria, se diseñan una serie de estrategias que garanticen en la medida de lo posible una buena actuación de éstos en sus jornadas de práctica. Ensayar la práctica es una de las estrategias que se lograron identificar en el trabajo cotidiano de los formadores.

Estas formas de organizar a los estudiantes aluden a una preocupación que emerge del trabajo cotidiano y que han experimentado durante las jornadas de trabajo docente. A menudo, los normalistas no necesariamente van lo suficientemente preparados para la práctica, lo cual les ha implicado recibir fuertes críticas por parte de los profesores de secundaria quienes reclaman que el futuro maestro debe de, por lo menos, saber el tema que va a enseñar.

Ante estas tensiones que viven los formadores al ponerse en contacto con la escuela secundaria durante las prácticas de los normalistas, éstos se ven en la necesidad de generar acciones que les aseguren no volver a cometer estos “errores” con sus estudiantes pues el “prestigio” tanto de la escuela normal como del formador se ponen en juego. De esta manera, las experiencias adquiridas en el acompañamiento cotidiano que viven con los normalistas alimentan sus saberes docentes para anticiparse y prever que éstos vayan lo mejor preparados a sus jornadas de práctica.

Estos saberes si bien están alimentados de la experiencia, también existen otros referentes que aportan elementos para su configuración. Es decir, saber que practicar previamente la práctica es una estrategia que puede permitir evaluar el nivel de desempeño de sus estudiantes previo a la jornada de trabajo docente, implicó un proceso de aprendizaje para el formador que lo obligó a recuperar una serie de experiencias formativas para construir la estrategia mencionada.

Ejemplo de ello son los rasgos de la microenseñanza que se observan en la estrategia que implementan y que uno de los formadores refiere como parte de su experiencia siendo estudiante tanto de la Escuela Normal como de la Universidad Pedagógica. Este formador asegura que recibió una fuerte influencia de la tecnología educativa y ahora traslada los aprendizajes adquiridos al campo de la formación de docentes y los adecúa a las nuevas necesidades y demandas del plan de estudios actual. Estos referentes tanto de su trayectoria como de su experiencia profesional se vuelven importantes en la configuración de los saberes que hoy en día tiene sobre la formación *en, desde y para* la práctica.

Cabe señalar que la técnica de la microenseñanza fue utilizada en la ENSM por algunos formadores que coordinaban los llamados Laboratorios de Docencia (LD), los cuales se cursaban en el plan de estudios 1983 que antecede al actual. Estos espacios curriculares pretendían acercar al futuro profesor con su campo laboral a través de la realización de prácticas docentes en la escuela secundaria, por lo tanto eran concebidos como espacios de experimentación a través de los cuales los futuros profesores aplicaban proyectos didácticos y comprobaban las hipótesis que se planteaba en términos de su actuación docente (SEP, 1986), de esta manera la microenseñanza era establecida como un recurso para la formación que se oficializaba en algunos de los programas de estudio de los LD.

Un segundo elemento que refieren los formadores es el acompañamiento recibido por parte de un formador de la misma ENSM, quien tenía un amplio conocimiento en el campo de la Tecnología Educativa y contribuyó en la formación de varios docentes de la institución para el uso de la microenseñanza en el salón de clases. De esta manera, las demandas de los laboratorios de docencia podían ser subsanadas creando un posible escenario en el cual el normalista practicaba la docencia sin necesidad de acudir a la escuela secundaria.

Este enfoque, al parecer, fue dejando huella en los saberes sobre la práctica de otros formadores que actualmente coordinan las asignaturas de OPD. A decir de Rockwell y Mercado

(1988), los maestros se van apropiando de diversas tradiciones pedagógicas que en el caso de los formadores de docentes, les permiten responder a las demandas del plan de estudios actual, de los estudiantes normalistas y a las propias tensiones surgidas entre la escuela normal y la escuela secundaria.

De esta manera, cuando los formadores preparan previamente al estudiante para la práctica, reflejan parte de una construcción no sólo personal sino colectiva, que se ha ido consolidando en varias especialidades. Lo anterior permite reconocer que el uso de la microenseñanza en la formación de maestros de secundaria respondió a un momento histórico en el que la tecnología educativa tenía una fuerte influencia en el campo de la educación y es recuperada para continuar apoyando la formación de los estudiantes, pero adaptándola a las nuevas circunstancias y necesidades que demanda el plan de estudios vigente.

Prepararse para la práctica implica entonces “ensayarla” previamente, casi con una mirada de “entrenamiento” para el futuro profesor, con el propósito de brindarle las sugerencias necesarias que permitan llegar “más puliditos”, para desempeñar un “buen trabajo docente” en la escuela secundaria, pero también para hacer menos “sufrible” ese momento.

Sobre esta idea, Mercado (2007) afirma que en el campo de la formación de docentes, los formadores suelen recurrir cotidianamente a pensar que la práctica puede aportar mayores elementos a los normalistas en su formación docente otorgando un valor menor a la teoría. De tal suerte que los consejos “son el medio del cual echan mano los formadores para apoyar a los estudiantes en los problemas que enfrentan en sus prácticas y de esta manera hay un recurso inconsciente de reforzarles la idea de que “es la experiencia la que hace al maestro” (p.215).

CONCLUSIONES

Los saberes que construyen los formadores les permiten adaptar los referentes adquiridos tanto en su preparación profesional como en el acompañamiento y la interacción con el otro a las nuevas condiciones y demandas del plan de estudios de la escuela normal y las propias del contexto en donde sucede la práctica de los normalistas; es decir, el de la escuela secundaria. Lo anterior refiere a una movilización y adaptación de saberes adquiridos en un momento y en un tiempo de su trayectoria profesional para resolver situaciones similares que enfrentan en la formación de

docentes. No obstante, también pueden distanciarse de ellos y reconfigurarlos en función de los nuevos procesos de formación autónomos (formales o informales) a los que se van incorporando.

Los resultados del trabajo cotidiano que realizan con los estudiantes son también un insumo importante que alimenta la propuesta que cada formador construye para acompañar y orientar a sus estudiantes en lo que un formador denomina “su transformación como maestro de secundaria” y determina de alguna manera los cambios que debe realizar. En este sentido, también han aprendido que deben de estar abiertos a diferentes posibilidades para enriquecer los saberes construidos sobre la formación de docentes.

Asimismo, el trabajo docente de los formadores los lleva a reconocer la importancia de ser empáticos, de comprender al otro, a su estudiante, quien vive tensiones e incluso pone en riesgo su permanencia en la institución, y sólo se comprende en la medida en que es capaz de escucharlo, de dialogar con él, de entender que la docencia no sólo está situada en un proceso de enseñar y promover aprendizajes, sino también en coadyuvar en la realización de un proyecto personal que puede ser obstaculizado por las condiciones académicas en las cuales se desenvuelven los normalistas. Las prácticas realizadas en la escuela secundaria y la incertidumbre que representa para ellos al incorporarse a escenarios inciertos, donde existen alumnos y profesores sin rostro a quienes conocerán hasta que se encuentren con ellos en sus jornadas de trabajo docente.

De esta manera, las experiencias derivadas de la formación profesional, del ejercicio docente en otros niveles educativos y de las que emergen en el acompañamiento a sus estudiantes en las jornadas de práctica, permiten a los formadores comprender los procesos de angustia por los que atraviesan sus estudiantes y las tensiones generadas con los directivos y/o con los profesores de secundaria que fungen como sus tutores, de tal forma que intervenir oportunamente les permite disminuir los riesgos de romper los vínculos con estas instituciones.

La configuración, reconfiguración y/o validación de los saberes docentes implica entonces para los formadores un proceso de aprendizaje que no es sólo personal sino también colectivo, el cual se da con los otros; esos otros que son los compañeros formadores, los alumnos normalistas, la escuela secundaria, los adolescentes, los directivos, los formadores, las propias reformas educativas que condensan intereses académicos pero también políticos, la cultura escolar, las huellas históricas tanto de la profesión docente como de la misma institución y los propios discursos teóricos sobre el

campo de la formación que se van haciendo presentes y son necesarios para comprender y orientar el trabajo docente y enfrentar las tensiones que de éste se derivan.

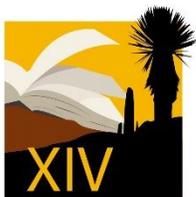
En esta investigación encontramos que parte de los saberes que poseen los formadores fueron adquiridos a partir de las actividades implementadas cotidianamente en el aula, las cuales traen consigo resultados favorables. Por ello, los saberes construidos se fundamentan a su vez con base en los “buenos resultados que obtienen”. Éstos son socializados con sus colegas, o bien con los alumnos normalistas para que puedan ser aplicados en la escuela secundaria, además no tienen sólo un componente experiencial, sino también científico y social en la medida en que los formadores cuentan con una preparación profesional puesta en juego en el contexto de trabajo. Finalmente, estos resultados nos lleva a preguntarnos sobre las políticas de formación de docentes para fortalecer este campo y a las escuelas normales, para ello es importante continuar indagando sobre quiénes forman y cómo se forman estos formadores.

NOTAS

- i. El archivo de campo concentró 26 registros de observación de diferentes sesiones de clase de los docentes que participaron en el estudio, 17 entrevistas tanto a estos tres formadores como a algunas autoridades educativas, y otros materiales como secuencias didácticas, diarios de campo y ensayos finales de los estudiantes normalistas, planes de curso de los formadores, exámenes, etc.

REFERENCIAS

- Heller, A. (1977). Sociología de la vida cotidiana. España: Península.
- Lozano Andrade, I. (2013). Los formadores de docentes. Trayectorias formativas. En I. Lozano Andrade & E. Gutiérrez Álvarez (Coords.), Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes (p. 19-44). México: Díaz de Santos.
- Mercado Cruz, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 487-512.
- _____ (2013). Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes. México: Díaz de Santos.
- Mercado Maldonado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. México: FCE.
- Muñoz, Rodríguez E. (2012). La configuración del saber de los formadores de Licenciados en Educación Especial. Los retos y desafíos de la transformación. (Tesis de Maestría). ISCEEM, Ecatepec, Estado de México.



- Rafael Ballesteros, Z. (2013). Los saberes de los formadores en los espacios de observación y práctica docente en la escuela normal. En, I. Lozano Andrade & E. Gutiérrez Álvarez. (Coords.). Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes (p. 65-93). México: Díaz de Santos.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Argentina: Paidós.
- Rockwell, E & Mercado R. (1988). La práctica docente y la formación de Maestros. Investigación en la Escuela, (4), 65-78.
- Sandoval Flores, E. (2009). Los que forman a los maestros: una asignatura pendiente. En E. Sandoval Flores, I. Harold Andrews, & R. Blum-Martínez (Coords.), Desafíos y posibilidades en la formación de maestros: una perspectiva desde América del Norte. (p. 85-110) México: UPN-The University of New Mexico-Simon Fraser University.
- SEP (1986). Plan de Estudios 1983. México: SEP.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.
- Villoro, L. (1989). Creer, saber, conocer. México: Siglo XXI.