



II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia

El acompañamiento a los docentes noveles:
prácticas y concepciones

Buenos Aires, del 24 al 26 de febrero de 2010



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación



XUNTA
DE GALICIA



Facultad de Derecho
Universidad de Buenos Aires

**Universidad Nacional
de General Sarmiento**
Instituto del Desarrollo Humano





Eje temático: Las pedagogías de la formación y el acompañamiento a los noveles. Implicancias en la formación inicial.

Reporte de Investigación

EL DISPOSITIVO DE FORMACIÓN EN LA TRADICIÓN NORMALISTA

Perales Mejía Felipe de Jesús

Pasaporte: 07050054194

fperales_m@hotmail.com

Jiménez Lozano María de la Luz

Pasaporte: 08050032804

luzjimenez_27@hotmail.com

Universidad Pedagógica Nacional Unidad-Torreón, México

Palabras clave: dispositivo-tradición-formación-currículas-tecnologías.

Resumen

En el documento se presentan algunos resultados de una investigación realizada entre 2007 y 2008 en México, en dos Escuelas Normales del Estado de Coahuila. Aborda, en forma abreviada, las modificaciones estructurales que crearon las condiciones en que el Estado pusiera en práctica un Programa para transformar y fortalecer las instituciones encargadas de la formación de docentes. El programa es analizado, en la dimensión curricular, como dispositivo estratégico (Foucault, 1963:) en el que se encuentran prácticas discursivas y no discursivas; que expresan relaciones de fuerza y conllevan formas de saber y efectos de poder para inducir al cambio. Sin embargo, la actuación de formadores y formandos es tan diversa como la trama de relaciones y condiciones en las que se realiza, y desde la cual se instala, negocian o resisten las exigencias reformistas. Desde esta perspectiva, nos propusimos indagar a partir de las historias y cultura institucional, las reivindicaciones posibles; cómo, frente a los discursos homogenizantes y los dispositivos que dirigen la profesionalización, producen los profesores formas de relación en los acompañamientos para orientar el trabajo de los aprendices, qué sentidos se construyen en la jornadas de observación y práctica, en condiciones reales de trabajo. En este documento se reconstruyen, las condiciones institucionales y los acompañamientos, mediados por tecnologías de poder que orientan a formadores y formandos a que realicen determinadas prácticas de sí, para alcanzar el modelo de docente del Perfil de Egreso.



EL DISPOSITIVO¹ DE FORMACIÓN EN LA TRADICIÓN NORMALISTA

Las políticas y programas de formación, en la coyuntura histórica, constituyen el dispositivo tendiente a reconfigurar comportamientos, percepciones, pensamientos y valoraciones, sobre la escolarización en general y la profesionalización de los agentes escolares en particular. Como dispositivo para reconfigurar el campo de la formación y la subjetividad de los formadores, los programas introducen la idea de cambio recurriendo a la tradición; buscan, con efectos de poder, instalar el saber producido en otros ámbitos, sucesos, tendencias y campos. Como política de Estado y práctica de gobierno, actúa, por una parte, para dirigir la conducta de la población; conlleva la finalidad de conformar sensibilidades, disposiciones y actitudes acordes a las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales presentes en el concierto internacional y, por otra, atenuar las carencias de la población, identificadas como necesidades generadas por el crecimiento demográfico, la urbanización e industrialización o la producción cultural, que habría de atender la escuela. De aquí recurrir a analizar las prácticas y acompañamientos en la formación de profesores, considerando la propuesta formativa y el contexto de su formulación.

1. Contexto de formulación

A finales del siglo pasado, el Estado Mexicano puso en práctica, acciones de gobierno como el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) con cuatro líneas: Reestructuración curricular², actualización y desarrollo profesional de los docentes, normas para la gestión y regulación del trabajo académico, mejora de la planta física y equipamiento. Los fines comprometidos, discursivamente, proponen formar profesionales para responder a las

¹ Utilizamos el concepto como herramienta para analizar la estrategia de gobierno en las que se encuentran prácticas discursivas como no discursivas, expresan relaciones de fuerza que soportan un tipo de saber: *conjunto decididamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos...lo dicho como lo no dicho...es la red que se puede establecer entre estos elementos [...] una especie de formación que, en un momento histórico dado, ha tenido como función principal la de responder a una urgencia...* [Foucault 1991:128-129].

² Los cambios se programaron en etapas: durante 1997 la reforma curricular para la formación de maestros de educación primaria, en 1999 preescolar y secundaria, durante 2002 educación artística, en el 2004 especial y los demás están pendientes conforme los cambios a la educación básica. En el ámbito de la gestión, desde el 2002 se ha puesto en operación el Programa para el Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (PROMIN) en el que participan las autoridades de las Entidades federativas en la planeación estratégica, la evaluación de proyectos y distribución de recursos con el Programa Estatal de Fortalecimiento a la Educación Normal (PEFEN).



demandas de la educación básica con calidad, equidad y pertinencia, en el proceso de cambio en el que se encuentra el país (SEP, 1997).

Las escuelas normales, han sido históricamente las instituciones encargadas de la formación de profesores. Con el PTFAEN, el Estado se propuso refuncionalizarlas, transformarlas en “*auténticos*” centros de Educación Superior; porque “*...en el momento actual, ningún otro tipo de institución podría realizar con mayor eficacia la tarea de formar a los nuevos maestros... es indudable que constituyen un recurso educativo insustituible, por la experiencia, dedicación y competencia profesional de miles de maestros...y por la vocación que lleva a sus aulas a la gran mayoría de sus alumnos* (SEP, 1997:22). La decisión contrasta con el traslado de la formación docente al ámbito Universitario realizada en otros países.

La puesta en operación del PTFAEN, se inscribe en una dinámica producida en el contexto internacional, con la emergencia de las tesis neoliberales que cuestionan la intervención del Estado para regular la vida pública y promueven reformarlo para establecer el libre mercado; pero también, impulsada por las tecnologías de la comunicación e información, en la denominada sociedad del conocimiento, difusoras de estilos de vida, valores y concepciones que reconfiguran los saberes construidos, haciendo del mundo la aldea global. En este contexto, las modificaciones en los procesos de producción, más flexibles y diversificados, la aplicación de la ciencia y la tecnología, la manipulación simbólica en la organización del trabajo y el aumento de la productividad han alterado el orden laboral; organizaciones flexibles, pequeñas y locales, difuminación de jerarquías, trabajo en red y cooperativo (Gee y Cols. 2002), plantean nuevas exigencias que vuelven más complejos los sistemas educativos.

En la década de los noventa, políticas de desregulación-nuevas regulaciones se introdujeron en el contexto latinoamericano (Díaz e Inclán, 2001; Larrauri, 2005), condicionadas por organismos financieros (FMI, OCDE, BM) y culturales (UNESCO), como parte del ajuste estructural y estrategia de concreción de la reforma del Estado. En esa dinámica, se crearon las condiciones para que diversos países impulsaran reformas curriculares y de gestión institucional, con base en las nuevas reglas de producción de poder y la conformación de otros campos de saber. Los discursos sobre la transformación de las escuelas normales y la profesionalización docente, actúan como tecnología de poder, tendiente a reconfigurar el campo de saber; interpelan a los docentes respecto del hacer y desear; como prescripciones para la acción sugieren lo que es necesario cambiar, actúan en la conformación de subjetividades (Jiménez y Perales, 2007).



Sin embargo, la actuación de los docentes es tan diversa como las tramas relaciones y las condiciones concretas en las que realizan su trabajo; desde ahí se instalan, negocian o resisten las exigencias reformistas. En esta perspectiva, nos propusimos indagar en las reivindicaciones posibles a partir de las historias y cultura institucional, cómo, frente a los discursos homogenizantes y el dispositivo que dirige la profesionalización, producen los profesores formas de relación en los acompañamientos para orientar el trabajo de los aprendices, qué sentidos construyen asesores y aprendices en la jornadas de observación y práctica, en condiciones reales de trabajo.

El propósito del estudio fue analizar el dispositivo de formación en el ámbito curricular y la manera en que se concretan los acompañamientos de formadores y formandos. La indagación se realizó durante el ciclo escolar 2007-2008, en dos escuelas del Estado de Coahuila, México, con la participación de los docentes³ en seis talleres⁴ en los que se compartieron recursos de investigación. La primera, en una población centenaria que mantiene un patrón de producción predominantemente agrícola y artesanal y, la segunda, en una comunidad de aproximadamente mil quinientos habitantes, dependiente de la industria de los centros urbanos próximos.

2. Referentes de la formación

Los *currícula* para la formación inicial de los docentes⁵, comparten la matriz de reestructuración cuya primera experiencia se concreta en el Plan y Programas de 1997 para la Licenciatura en Educación Primaria. Además de la meta expresada en el Perfil de Egreso y las directrices para lograrlo, tienen en común la estrategia formativa⁶: el acercamiento a la práctica con la inmersión de los estudiantes en el campo de trabajo. Se espera que los retos que implican situarse en “condiciones reales de funcionamiento de las escuelas” contribuyan a consolidar habilidades intelectuales y capacidad para aprender en forma autónoma, a través del estudio, la propia experiencia y el diálogo e intercambio con sus colegas (SEP, 1997). Las orientaciones curriculares se explicitan en una diversidad de documentos y disposiciones normativas.

³ A los Talleres asistieron 23 profesores de las Licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria, y Secundaria [Educación Física e Historia], de las asignaturas de contenido y de acercamiento a la práctica e intensiva en condiciones reales de trabajo docente.

⁴ Metodológicamente los talleres se constituyeron en grupos de discusión, en el que los participantes dialogaron, pusieron en juego saberes construidos en sus biografías y trayectorias profesionales (Delgado y Gutiérrez, 1995). Las sesiones fueron grabadas en audio, posteriormente se transcribieron para organizar, disponer y analizar el contenido (Rodríguez, 1996).

⁶ La estructura curricular genérica la conforman tres tipos de actividades: escolarizadas, de acercamiento a la práctica escolar con inmersión progresiva y la intensiva en condiciones reales de trabajo. En esta última los estudiantes se hace cargo de un grupo con la asesoría de un tutor y el apoyo del asesor, docente de la Escuela Normal.



El programa pone en juego tecnologías de poder para reconfigurar disposiciones y sensibilidades de formadores y formandos a través de estrategias, medios y recursos; propuestos, sugeridos o impuestos, que ellos han de desarrollar por sí mismos o mediante la ayuda de otro, para llegar a ser el docente deseado, según el perfil de egreso, con: *a) habilidades intelectuales específicas, b) dominio de los contenidos de enseñanza, c) competencias didácticas, e) Identidad profesional y ética, y c) capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela* (SEP, 1997:31-35).

Los Propósitos curriculares acotan las prácticas cotidianas estableciendo como referentes principales esos rasgos señalados en el perfil de egreso. Insisten en la autoevaluación y evaluación permanentes, como formas de objetivación en el desempeño de los estudiantes. La evaluación, como tecnología de poder, provee de información para adecuar las intervenciones a los contextos socioculturales en los que realizan las prácticas; como tecnología del Yo, subjetiva las obligaciones morales que han de expresarse en las prácticas y conforman a los practicantes. Los Criterios y Orientaciones para la Organización de las Actividades Académicas, precisan los aspectos que los estudiantes habrán de cultivar y transformar. Se insiste en el desarrollo de habilidades y sensibilidades para interpretar sucesos en el aula y la escuela, tomar decisiones adecuadas e inmediatas, reconocer los rasgos de una práctica eficaz y mejorar su desempeño (SEP, 2000).

Las Áreas de Actividades de acercamiento a la práctica escolar e intensiva en condiciones reales de trabajo, regulan la participación de los estudiantes en las jornadas de observación y práctica en los planteles de educación básica. En estos espacios curriculares, se orienta a los estudiantes normalistas, hacia una práctica planteada como sistemática, reflexiva y analítica (SEP, 2000).

Estrategia y fin de la formación, se constituyen en referentes sobre las competencias para el diseño, ejecución y evaluación de los contenidos de la educación básica, las formas de relación pedagógica, el uso del material disponible [léase de la SEP], la identificación de particularidades en los alumnos. Así, la propuesta curricular incorpora recursos para la sistematización, el análisis y la reflexión sobre la práctica⁷, que son inducidas a través de las orientaciones generales y las propuestas específicas en cada asignatura.

⁷ La reflexión como destreza técnica que permita lograr los aprendizajes esperados, además de valorar fortalezas, debilidades y logros en el proceso formativo; y no en el sentido planteado por la investigación-acción, puesto que fue uno de los cuestionamientos al plan de estudios anterior (Cfr. SEP, 1997:18).



Algunos de los recursos identificados para generar la reflexión y objetivar la producción del estudiante: la elaboración de guías de observación, la toma de notas, los registros de las experiencias de práctica, el uso de audio y video, la recolección de las producciones de los alumnos, insisten en el sentido formativo de la observación y su contribución al conocimiento del trabajo escolar; así como en lo imprescindible del material recabado, para la elaboración de informes, o para discutir y confrontar experiencias en los espacios correspondientes a las asignaturas, replantear las prácticas en los planteles y formular el documento recepcional. También las orientaciones para elaborar el documento recepcional, proponen recuperar el expediente personal y el diario de trabajo que fueron elaborando en el curso de la carrera.

Los programas incluyen preguntas e indicadores que suponen orientarán la mirada de los alumnos para observar y documentar aquellos aspectos considerados relevantes en los centros escolares. Las preguntas, durante los primeros semestres, en el acercamiento gradual al escenario escolar, pueden actuar como andamiajes para fomentar actitudes de observación, búsqueda, documentación y reflexión. Sin embargo, prevalecen durante los ocho semestres, obturando la posibilidad de que formadores y formandos desarrollen el juicio crítico, que les permita comprender la complejidad en que se desarrollan los procesos educativos.

3. Prácticas y acompañamientos

En este apartado, se reconstruyen en correlato, las condiciones institucionales y las particularidades de los acompañamientos, que como tecnología de poder, orientan a los alumnos para que realicen, por sí mismos o por intermediación de asesores y tutores, determinadas acciones para alcanzar el modelo de docente establecido en el perfil de egreso.

a) Acercamiento a la práctica docente

Los profesores de asignatura y del área de acercamiento a la práctica, comparten las actividades de planeación y organización de la estancia de los alumnos en diferentes escuelas [Urbanas, semiurbanas, rurales, rurales marginadas, etc.] en las que realizan la jornada de prácticas. La planeación y organización se sujetan a las escuelas disponibles, número de alumnos y disposición de los docentes. Para la realización, se distribuyen grupos, alumnos y formas alternativas de acompañamiento en las escuelas: *Por asignaturas. Se hace una asesoría a todos los muchachos antes y después; algunas estrategias de trabajo que ellos mismos solicitan, la aclaración de dudas... ellos van pidiendo esa asesoría.* En lo académico, los docentes seleccionan los indicadores para inducir la observación que realizarán los estudiantes: *Organizamos algunos indicadores*



que sean susceptibles... del medio... tanto escolar como social. Otro segundo momento, es el análisis de la observación en mesa redonda por escuela o por sección, la socializan... En estas prácticas, lo que los estudiantes registran se encuentra mediado por las preguntas e indicadores sugeridos en los textos curriculares.

En las visitas de acompañamiento o supervisión, los asesores se enfrentan con limitaciones de infraestructura y tiempo, que resuelven utilizando formatos de observación-evaluación del desempeño de los “practicantes”: *Yo estoy asistiendo a tres escuelas; para que 55 alumnos realizaran su práctica... el tiempo que tengo es muy reducido para poder verlos en una semana... lo que hago es valerme de los titulares a los que les doy un instrumento para que ellos lo llenen y obtengo una idea de lo que hacen.*

Los formadores enfrentan los problemas institucionales, en la individualidad y ésta encuentra su correlato en las autoevaluaciones solicitadas a los estudiantes para identificar fortalezas y debilidades respecto al Perfil de Egreso:

En el 5º semestre se inicia con una autoevaluación sobre lo que viene siendo el trabajo docente. Los estudiantes tienen que determinar cuáles han sido los logros que han alcanzado dentro de su formación, sus dificultades y establecer los retos para las próximas prácticas...

Autoevaluarse objetiva la reflexión. Se trata de valoraciones acotadas por lo que prescriben los programas; una reflexión inducida sobre los aspectos del Yo que necesitan modificarse, utilizando un esquema lineal: “*problemas, causas, repercusiones y retos*” (SEP, 2002).

b) La práctica intensiva en condiciones reales de trabajo

La apropiación de las propuestas curriculares, en cada una de las licenciaturas, adquiere sentidos diferenciales para docentes y colectivos, sin embargo comparten la adscripción a la tradición normalista de cumplir con las prescripciones.

Los formadores recurren a guías de evaluación y autoevaluación para informarse sobre el desempeño de los profesores-estudiantes: *Durante el ciclo escolar estamos pendientes. Compartimos por ejemplo una ficha de evaluación que transmitimos cada jornada de trabajo docente. Ellos llevan su ficha para que los evalúen, tanto la directora como la tutora y una ficha para que ellos autoevalúen su trabajo...* En los hechos, la colaboración de algunos tutores en las escuelas para que evalúen el trabajo de los profesores estudiantes es escasa o nula, de tal manera que la información con la que cuentan es mínima, por lo cual las visitas de acompañamiento necesitan redefinirse como visitas de verificación para corroborar que lo que realizan cumplen con lo previsto o prescrito en los planes de estudio.



Las autoevaluaciones y autodiagnósticos sobre las competencias a que se conmina a los estudiantes, son orientados en una linealidad que supone la progresiva adopción de los rasgos del perfil de egreso. Hay, no obstante, una sobrevaloración de las competencias técnicas, en tanto objetivables, para la evaluación-verificación realizada por los formadores; y de los dominios (de contenidos, de recursos, de estrategias didácticas y de control), en los que se manifiestan las metáforas e imaginarios que los formadores comparten y han construido en sus historias de vida, en confluencia con los principios y pautas discursivas de las pedagogías que sostienen los programas de las asignaturas que dirigen.

El dispositivo reconfigura lo que “deben” hacer y desear los estudiantes en formación para llegar a ser el docente esperado en el Perfil de egreso, como destrezas o competencias técnicas que los impelen a realizar determinadas acciones por sí mismos. Las relaciones, estrategias y esquemas puestos en práctica, impulsa desde el exterior la sujeción al Modelo de formación centrado en la regulación externa, cuestión que ha sido tradición en la cultura normalista, ahora actualizado en la aldea global como el docente competente, efectivo y exitoso. Sin embargo, nos preguntamos ¿es posible construir otras formas de relación en la que, mediante la reflexión sobre la práctica, no como competencia técnica, estandarizada en instrumentos, o destreza sometida a la inmediatez para resolver problemas prácticos, sino como tecnología del Yo, como cuidado de sí y de los otros, en la que los docentes reelaboremos otros sentidos posibles de la profesión más humanizantes?

Bibliografía

- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- _____(1994). *Estética, ética y hermenéutica. Introducción. Obras esenciales, volumen III*. Barcelona: Paidós.
- _____(2002). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____(1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines. Introducción Miguel Morey*. Barcelona: Paidós.
- James Paul Gee, G. H. (2002). *El nuevo orden laboral*. Barcelona: Pomares.
- María de la Luz Jiménez Lozano, F. P. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. México, Pomares.
- Perales, F. d. (2009). *Transformación en las escuelas normales: condiciones de posibilidad*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz,



del 21 al 25 de septiembre de 2009: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico*. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____ . (1997). *Plan de Estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Torroella, R. L. (2005). La reforma curricular de la educación normal: percepción de sus discursos educativos en el estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1ero-2do. trimestres, vol. XXXV , 89-126.