

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
VIII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TITULO DE LA PONENCIA:

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES Y LAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN. DOS ESTUDIOS DE CASO EN LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN.

AUTOR: Felipe de Jesús Perales Mejía.

RESUMEN: Esta investigación planteó -en la dimensión microsocioal- la etnografía como estrategia de indagación y la autogestión como espacio de reflexión y análisis de la construcción del sí mismo de los participantes. Ambas contribuyeron a comprender la dinámica produciéndose en el ámbito local. En la dimensión macrosocioal, el análisis de las directrices de política educativa y los discursos sobre el profesionalismo permitieron situar los programas de posgrado en el contexto de nuevas regulaciones para la educación y en la dinámica actual del conocimiento. Las estrategias de formación de los participantes en dos programas de posgrado de dos Universidades de la Región Laguna de Coahuila se problematizaron en un contexto de transformaciones al sistema educativo, tendientes a reconfigurar los *habitus* de los profesores de Educación Básica y Superior. Las aportaciones de Pierre Bourdieu y estudios de sociología política contribuyeron –a partir de los conceptos centrales de *Habitus* e *Illusio*- articular los hallazgos en el micronivel con un contexto más amplio. El contraste entre los casos hizo posible identificar, además de la dinámica en la que se desarrollan los programas, configuraciones similares a las inducidas por los dispositivos para reestructurar la educación: la visión instrumental de la enseñanza, el discurso del colaboracionismo, la normalización del tiempo y contenido.

Conceptos claves: *habitus*, *illusio*, estrategias, normalización del tiempo y contenido.

ÁREA TEMÁTICA: 1. SUJETOS, ACTORES Y PROCESOS DE FORMACIÓN.

SUBTEMA: 1.3. PROCESOS DE FORMACIÓN, FORMACIÓN DE DOCENTES:
NORMAL Y UNIVERSIDAD.

REQUERIMIENTOS PARA LA PRESENTACIÓN: CAÑÓN.

**LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES
Y LAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN.
DOS ESTUDIOS DE CASO EN LOS POSGRADOS DE EDUCACIÓN**

**por
Felipe de Jesús Perales Mejía
Resumen**

Esta investigación planteó -en la dimensión microsocia- la etnografía como estrategia de indagación y la autogestión como espacio de reflexión y análisis de la construcción del sí mismo de los participantes. Ambas contribuyeron a comprender la dinámica produciéndose en el ámbito local. En la dimensión macrosocia, el análisis de las directrices de política educativa y los discursos sobre el profesionalismo permitieron situar los programas de posgrado en el contexto de nuevas regulaciones para la educación y en la dinámica actual del conocimiento. Las estrategias de formación de los participantes en dos programas de posgrado de dos Universidades de la Región Laguna de Coahuila se problematizaron en un contexto de transformaciones al sistema educativo, tendientes a reconfigurar los *habitus* de los profesores de Educación Básica y Superior. Las aportaciones de Pierre Bourdieu y estudios de sociología política contribuyeron –a partir de los conceptos centrales de *Habitus* e *Illusio*- articular los hallazgos en el micronivel con un contexto más amplio. El contraste entre los casos hizo posible identificar, además de la dinámica en la que se desarrollan los programas, configuraciones similares a las inducidas por los dispositivos para reestructurar la educación: la visión instrumental de la enseñanza, el discurso del colaboracionismo, la normalización del tiempo y contenido.

Conceptos ordenadores: *habitus*, *illusio*, estrategias, normalización del tiempo y contenido.

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES Y LAS ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN. DOS ESTUDIOS DE CASO EN LOS POSGRADOS DE EDUCACIÓN

Por
Felipe de Jesús Perales mejía

El estudio tuvo como **propósito** indagar sobre las estrategias de formación de los participantes en dos programas de posgrado mediante el estudio de casos en dos maestrías de educación, en dos universidades en la Región Lagunera de Coahuila, en un contexto de transformaciones al sistema educativo tendientes a reconfigurar los *habitus* de los profesores de Educación Básica y Superior. Uno de los casos en una institución privada en un Curso de Pedagogía; el plan de estudios se orienta hacia profesionistas que no cuentan con una formación inicial para la docencia, denominado profesionalizante (SEP, 2001). El otro, en un Seminario en una Universidad Pública para profesores de Educación Básica y Formadores de Docentes.

El estudio se orientó en dos dimensiones: microsocia l y macrosocia l. En la primera, las interrogantes que la orientaron: ¿Qué modelos de relación se materializan en las prácticas? ¿Qué imaginarios se negocian y se construyen en las sesiones? ¿Qué rutinas y tipificaciones se expresan, producto de nuestra formación?, entre otras.

Se partió de algunos supuestos del enfoque reflexivo sobre la práctica: la reconstrucción de la acción en el escenario en donde se produce; la posibilidad que tienen los participantes de constituirse a sí mismos mediante la reflexión, sobre la manera en que estructuran sus conocimientos, afectos y creencias en las relaciones de enseñanza-aprendizaje; la necesidad de hacer explícito el entramado de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales en determinado momento histórico (PÉREZ y GIMENO, 1992; ELLIOT, 1993; CARR, 1996).

La autogestión, se planteo como estrategia de enseñanza, a la vez que espacio de reflexión y análisis en la construcción de sí mismos. La etnografía como estrategia de investigación, mediante el registro y documentación de las relaciones e interacciones de quienes participaron, en forma inductiva y en la cotidianidad de las sesiones (GOETZ y LeCOMTE, 1998).

Todas las sesiones se grabaron en audio y una en video, además de tomar notas de campo mediante la observación participante en los registros ampliados, posteriormente se procedió al análisis y transformación de datos (BERTELY, 2000), identificando dos ejes: uno, sobre la modalidad, y el otro, de las relaciones de los participantes: con el grupo, contenido, docente, formación, investigación y uso del conocimiento. Elaborando un cuadro para concentrar las acciones, como unidades de análisis, de esta manera se construyeron las precategorias (GIL FLORES, 1994) que al ser contrastadas con la totalidad de los registros hicieron posibles construir categorías émicas, tomarlas como base para reconstruir la dinámica del Curso y Seminario. Otro de los instrumentos fueron las narraciones de los participantes, puesto que para estudiar los procesos complejos como los educativos la narrativa es la manera en que es posible apegarse a su desarrollo (PÉREZ, 1998). Para el análisis y tratamiento de la información se les asignó un número, concentrando la información en un cuadro de doble entrada en el que se identificaron los ejes. Las narraciones ampliaron y precisaron el significado otorgado sobre el desarrollo de éstas, un medio para validar las categorías émicas derivadas del análisis de los registros. Con ese material se construyeron dos relatos evocativos etnográficos (WOODS, 1998) que tuvieron interés émico, intrínseco, relacionado con los constructos y esquemas de quienes participaron (STAKE, 1999). Los relatos fueron convalidados en una sesión especial - marzo de 2003-, constituyeron el material que permitió reflexionar sobre el proceso,

además de formar parte de la negociación inicial de la investigación en, con y desde las visiones múltiples de los asistentes.

Los relatos fortalecieron la intención de captar la lógica de relaciones finitas de sentido de los participantes desde una posición relacional (BOURDIEU,1997) con las transformaciones a la educación. La dimensión macrosocial se orientó por los siguientes cuestionamientos: ¿La dinámica generada en las estrategias de formación se encuentran relacionadas con el contexto en el que se desempeñan como docentes? ¿Qué formas de relación pedagógica se impulsan y se validan en el contexto de modernización educativa? Desde esta perspectiva se revisaron algunos estudios para reconocer los imaginarios que han modificado la concepción del ser docente y situar los casos en el entramado histórico.

El contexto nacional

La fase intensiva de la reforma es posible ubicarla a partir de 1989, a través del Programa para la Modernización Educativa (PROMODE) y acelerada con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992. Un nuevo proyecto político cultural que modifica radicalmente los imaginarios sobre la profesión docente quedó configurado por la descentralización del sistema, la reforma curricular y la revalorización magisterial en el discurso de profesionalidad. En Educación Superior, la transformación de las instituciones y sujetos se ha promovido mediante una diversidad de programas impulsados a principios de los noventa (POMEPE, FOMES, Estimulo a la Carrera Docente, etc.) tendientes a modificar y dinamizar la vida académica; se insiste discursivamente en la intencionalidad de vincularla con el contexto social y productivo (KENT, 2000; ABOITES, 1997, 2003). Sin embargo, el sentido implícito de las políticas del Estado en las transformaciones apunta a una nueva

racionalidad en el manejo para el ingreso y permanencia de los estudiantes y la evaluación al desempeño del personal académico (FUENTES MOLINAR, 1991).

Desde lo internacional

Algunas investigaciones, desde la educación comparada (POPKEWITZ, 1992, 2000; POPKEWITZ y PEREYRA, 1994; WHITTY, et. al. 1999; ELLIOT, 2002; SMYTH, 1999), señalan que desde la década de los ochenta se plantea la intencionalidad de desestructura el *habitus* de los docentes coincidiendo con las transformaciones al Sistema Educativo Nacional [como si se tratara fases evolutivas que pueden trasladarse trasversal y longitudinalmente en el tiempo y en el espacio]. La constitución su profesionalidad es colocada en centro de los debates internacionales, adquiere connotaciones desde las distintas perspectivas teóricas desde las que se sostienen y establecen mecanismos para su concreción. Las categorías y distinciones utilizadas en la reforma de la formación del profesorado: desarrollo de competencias, transformación de las prácticas, colaboración y autonomía, ejercen efectos modelizadores de lo que es y debe buscarse de la profesionalidad. En relación con las responsabilidades del currículo, las pruebas y la medición constituyeron el eje de revaloración profesional, el énfasis en los controles administrativos muestran una racionalidad instrumental sobre la formación del profesorado que hace ver las prácticas como formas de lograr el cambio planeado.

En Latinoamérica (DIAZ BARRIGA e INCLAN, 2001; NORIEGA, 2000) las políticas de desregulación nuevas regulaciones sobre la profesionalidad de los docentes se introdujeron condicionadas por los organismos financieros: aplicación de sistemas de evaluación para conocer la acción educativa del currículo nacional en alumnos y docentes; para los docentes puesta en operación de incentivos económicos diferenciales, etc. En la competencia, lo pedagógico se encuentra ausente, desplazado por la búsqueda de estándares de calidad en el

que se ubica el país en las escalas mundiales, cada escuela en las evaluaciones nacionales o el desempeño docente en la escala diferencial de salario.

Marco analítico

Los relatos validados por los participantes fueron tomados en un segundo nivel de análisis contrastando las pautas y patrones de relación identificados mediante la teoría del estructuralismo genético de Pierre BOURDIEU (1988, 1997^a, 1997^b, 2000, 2002^a y 2003). La categoría de *habitus* constituyó el núcleo del esquema analítico; remite a la estructura estructurante que organiza las prácticas y la percepción del mundo social, producto de la biografía sedimentada en el acervo de conocimientos; generador de estrategias mediante las que los participantes se relacionaron en la dinámica de las sesiones, representan construcciones motivadas individualmente, orientadas culturalmente y adaptadas a la interacción del grupo. El estructuralismo genético permitió comprender la relación entre los niveles macrosocial y el microsociales en las relaciones prácticas de los participantes. En esa permanente relación reconfiguran su matriz de percepción, pensamiento y valoración en las relaciones cotidianas, para adaptarse y transformarlas mediante su actividad práctica. Por otra parte, la categoría de *illusio* como reconocimiento fundamental del juego y las apuestas culturales en determinado momento histórico; en los casos, remite al sentido de la profesionalización representado por el saber experto, la posesión de mayor capital cultural y simbólico que encuentra su correlato en las políticas de evaluación representadas en el contexto neoliberal. *El profesionalismo* como parte de la *illusio* en un contexto en que los posgrados son impulsados para formar recursos humanos competitivos, generados por la competitividad en los procesos de producción y reproducción mediante la ideología neoliberal que alienta la desestructuración de la educación como patrimonio social, promoviéndose mediante mecanismos de mercado. En

sí los relatos fueron tomados como objeto de análisis en dos momentos: en uno, para reconstruir la acción significativa de los participantes, al interior del aula, en sus relaciones e interacciones; y, en el otro para identificar y contrastar las pautas y patrones de relación mediante el estudio en casos, puesto que la etnografía educativa examina problemas estructurales en casos específicos (BERTELY, 2000,2001).

Algunos resultados

El contraste entre los casos hizo posible identificar, además, de la dinámica en la que se desarrollan los programas, configuraciones similares a las inducidas por los dispositivos para reestructurar la educación: **la visión instrumental** de la enseñanza, **el discurso del colaboracionismo, la normalización del tiempo y contenido**. Los dispositivos han tenido como propósito reconfigurar el *habitus* de los docentes, que como matriz de percepción pensamiento y valoración encuentran en éstos referentes que los legitiman. Sin embargo, los *habitus*, de los participantes han sido construidos en el curso de sus trayectorias de vida y trabajo (GOODSON, 2003; RIVAS FLORES, 2000) atravesados por dinámicas y procesos complejos de carácter histórico, político, social, económico e ideológico.

En el desarrollo de las sesiones la reactivación del *habitus* en su desempeño como docentes llevó a los participantes a transferir a su práctica la modalidad de autogestión: modelo, método, técnica, estrategia o dinámica, para aplicarla a sus relaciones pedagógicas, y de esta forma obtener resultados esperados en los aprendizajes de sus alumnos. Las pautas que señalan una visión instrumental pueden entenderse en relación con en el contexto en el que se desarrolla la experiencia formativa, en los patrones de los dispositivos dirigidos a evaluar el desempeño docente y el de sus alumnos. La centralidad para apropiarse de técnicas o modelos para ser productivo el aprendizaje de los alumnos forma parte del contexto de transformaciones a la educación que interpelan al docente para que asuma una

perspectiva de mundialización, de ese nuevo imaginario de ciudadano de la aldea global (BECK, 1998^a; 1988b).

La utilización exacerbada de la evaluación tiene como consecuencias en el contexto neoliberal (ELLIOT, 2002; HARGREAVES, 1996; SANTOS GUERRA, 2000) que los docentes pierdan de vista la riqueza de los procesos, centren su actividad en los contenidos de aprendizaje para que sean asimilados en el menor tiempo posible. Situar a la autogestión como modelo signifió la posibilidad de llevar a los alumnos a trabajar en equipo: *“Yo creo que es importante enseñar a los muchachos desde primero que deben trabajar en grupo porque van a salir de la Universidad y se van a enfrentar con el ambiente laboral.”*..(RO).

Sí bien no se trata de una práctica nueva, las justificaciones tienen ahora relación con el discurso del *colaboracionismo* promovido desde la retórica empresarial que requiere trabajadores automotivados que solucionen los problemas que se presentan en la turbulencia de los mercados. (GEE, et. al. 2002)

El contenido de las lecturas percibido como verdades incuestionables, el tiempo marcó el límite para su comprensión. Similar al significado que poseen en los niveles de Educación Básica, reconocidos para que sus alumnos se apropien de éste, más no su cuestionamiento, y en el que su función es propiciar situaciones de aprendizaje que lo posibiliten en el menor tiempo y con la mayor efectividad: *“...en el trabajo sucede igual que aquí, puesto que teníamos la antología y nosotros la tomamos como el “deber ser”, teníamos que llevar a cabo las lecturas, porque sí no ¿cómo nos evalúan? ...1/3/2003*). Los dispositivos de evaluación que se aplican a sus alumnos mediante dispositivos diversos, en períodos distintos durante el año escolar para contrastarlos con estándares locales, regionales, nacionales o internacionales interpelan el *habitus* de los docentes para que sean más productivos como transmisores: *“...a fin de cuentas las evaluaciones te hacen volver al*

mismo carril. Vienen los concursos, los resultados. Las evaluaciones que estamos viviendo ahora, la calidad educativa...Un número es frío te lo crees...” (1/3/2003).

Otras investigaciones (JIMÉNEZ, 2002; 2003; SANDOVAL, 2000) han evidenciado como los dispositivos empleados en la intensificación de actividades en los docentes se encuentran produciendo una revalorización de su actividad pragmática relacionada con la demostración de resultados exitosos.

El conocimiento evaluado mediante instrumentos diversos remite a la *illusio* en la que se encuentran atrapados por el sentido del juego de la profesionalización, puesto que será traducido en la promesa posibilidad de otra categoría salarial, de esta forma el capital simbólico reconvertido en capital económico y un mejor estatus: “*Porque se escuchaba la moda realizar la maestría en mi zona escolar, porque se decía que iba a ganar más, los estudios serían reconocidos, se ascendería rápido a puestos... busqué escalar posiciones administrativas, políticas, y mejorar mi perfil profesional*” (autobiografías, 2002).

Las pautas de los participantes se encuentran relacionadas con el contexto estructural, con un proyecto político, cultural y económico tendiente a reconfigurar el *habitus* de los participantes mediante dispositivos diversos que promueven patrones de relación para reestructurar la matriz de percepción, pensamiento y valoración de los docentes, orientándolos hacia la obtención de resultados. En sus disposiciones, posiciones y tomas de posición se comprende las tipificaciones de los que significa ser docente o alumno.

BIBLIOGRAFÍA

ABOITES, Hugo (1997): *El Promep: La transformación de la universidad en dependencia gubernamental. Una crítica al programa de mejoramiento del profesorado de las instituciones de educación superior*, en Vientos del Sur, No. 10. México.

BERTELY BUSQUETES, María (2000): *Conociendo nuestras escuelas. Un Acercamiento Etnográfico a la cultura Escolar*. México, Paidós.

BOURDIEU, Pierre (1988): *Cosas dichas*. Buenos Aires, Gedisa (C.1987)

_____ (1997a.): *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI.

_____ (1997b.): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama (C.1994).

_____ (2000): *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica (C.1993).

_____ (2002^a.): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires, Taurus, (C.1979).

_____ (2003): *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona, Anagrama, (C.2001).

DÍAZ BARRIGA, Ángel y INCLÁN ESPINOZA, Catalina (2001): *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos en La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica Cuadernos de educación Comparada*, No.5. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos.

JIMÉNEZ LOZANO, María de la Luz (2002): *Gestión escolar y profesionalización docente. Las repuestas de los profesores en la Región Lagunera de Coahuila a la política de modernización educativa. Tesis Doctoral inédita, dirigida por Dra. Susan Street N.* México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Doctorado Interinstitucional en Educación.

_____ (2003): *La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente en Revista Mexicana de*

investigación educativa, Trabajo docente y subjetividad magisterial, Vol. VII, núm. 19. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Universidad Autónoma Metropolitana.