

UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Sonia Reynaga y Cynthia Duque***

La formación de docentes constituye una de las piezas calve para elevar la calidad de la educación. Por ello el presente documento tiene como finalidad compartir una experiencia en la formación de docentes.

El contenido se deriva del trabajo de investigación realizado en el área de Formación de Docentes a propósito del Programa de Filosofía para Niños, programa concebido para el desarrollo de habilidades de pensamiento.

La investigación realizada tuvo como origen la petición de una institución privada de educación en Zamora, Michoacán, y estuvo coordinada por el ITESO, como un proyecto de la Maestría en Educación, durante el período comprendido entre septiembre de 1989 y junio de 1992.

Hablar de la formación de docentes en México implica reconocer un ámbito relativamente joven caracterizado por un amplio y heterogéneo grupo de acciones, orientaciones y contenidos.

Existen documentos¹ que permiten aproximarnos a distintos programas institucionales y al contexto en el cual surgen (su orientación, contenidos, número de programas, duración, etcétera).

Indagaciones previas a la investigación de la que ahora damos cuenta nos permitieron recoger algunas evidencias de que el Programa de Filosofía para Niños tiene, como alternativa metodológica, fuertes implicaciones en la manera en que el docente se enfrenta a esta metodología, desarrolla habilidades para trabajar con ella, la integra a sus esquemas previos de hacer educación e incide en su hacer mismo; en algunos casos lo lleva a confrontar y reformular algunos aspectos de su práctica educativa cotidiana.

La investigación realizada pretendía conocer la práctica docente cotidiana en un proceso de formación y convertirla en objeto de estudio. Se partía de una posición no neutral ante el hecho educativo, en tanto que se propuso al Programa de Filosofía para Niños como marco concreto de intervención y, suponíamos, puente para la reflexión en torno a su práctica educativa.

* Profesora investigadora del Departamento de Educación del ITESO y Profesora investigadora del Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara.

** Profesora investigadora del Departamento de Educación del ITESO.

Así, un supuesto de partida fue la creencia en la factibilidad de que los maestros realicen una labor de análisis-reflexión-transformación no prescriptiva de su práctica; tarea que, suponíamos, no se da de manera espontánea ni con el exclusivo referente de la práctica misma, sino que implica organizar conceptualmente la tarea de reflexión que en este caso se iba a alimentar tanto de la práctica cotidiana como en la del Programa de Filosofía para Niños.

De esta manera, la investigación se construyó en torno a dos preguntas centrales. Por una parte, saber cómo, a partir de la internalización y operación de la metodología de Filosofía para Niños, el docente lleva o no a cabo la transferencia de esta metodología al resto de su práctica educativa cotidiana; y por otro lado, conocer cómo el trabajo con esta metodología le permite al docente iniciarse en un proceso de reflexión, cuestionamiento y transformación de la práctica educativa cotidiana.

Estas dos interrogantes nos remitieron a preguntas aún más específicas. Así nos preguntamos si la formación en una metodología de enseñanza esencialmente reflexiva implica necesariamente la puesta en juego de esa reflexividad al servicio de la propia práctica educativa; nos interrogamos sobre cuáles son los contenidos de esa reflexión en torno al hecho educativo por parte de los docentes y sobre qué transformaciones surgen y de qué índole son las que se llevan a cabo en la práctica educativa.

Para llevar a cabo este proyecto se partió de una perspectiva cualitativa de indagación construida a partir de planteamientos derivados de la pedagogía crítica, la sociología cultural y la teoría curricular de la acción.² Compatibles con esta perspectiva epistemológica, se encuentra el planteamiento metodológico, entendido este nivel como una combinación articulada de los supuestos teóricos y de las técnicas consideradas como pertinentes. El enfoque que se consideró como adecuado fue la etnografía. Concebida como “una forma de proceder en la investigación de campo, la cual no la identifica sólo como método, sino como un enfoque”³, es decir, esto implica reconocer la articulación necesaria entre los distintos niveles de la indagación, el reconocimiento del involucramiento del investigador, una posición ideológica y sus consecuencias. A nivel instrumental, la observación es una instancia privilegiada para la documentación de la información, que fue recogida a través de registros, autorregistros y testimonios.

Procesos significativos para las docentes

A continuación exponemos algunos de los procesos generados en las docentes involucradas en esta investigación, así como algunos hallazgos y preguntas producto de los tres años que abarcó la investigación.

Nos centramos en algunos procesos significativos para las docentes que participaron; con la intención de que estos procesos resulten claros y comprensibles, hacemos referencia a ellos de acuerdo a cada una de las tres etapas, de un año cada una, que conformaron la investigación.

Dados los propósitos y preguntas de la investigación, durante el primer año pretendimos darle un estricto seguimiento, por medio de registros de observación, a la manera en que las docentes llevaban a cabo la instrumentación del Programa de Filosofía para Niños en sus aulas y a su

desempeño en la práctica docente cotidiana, haciendo énfasis en aquellos aspectos metodológicos del Programa de Filosofía para Niños que, suponíamos, las docentes transferirían al resto de la práctica cotidiana.

Respecto al seguimiento de la práctica docente cotidiana, el primer año de observación nos permitió conocerla en vivo, en su ambiente natural y comenzar a reconocer las formas particulares de enfrentar el quehacer educativo por parte de las docentes involucradas; sin embargo, dimos término a la primera etapa, sin poder contar con evidencias suficientes de alguna forma de transferencia de la metodología del Programa de Filosofía para Niños a esa práctica cotidiana. Quizá era aún prematuro querer saberlo, ya que era el primer año en que las docentes instrumentaban el Programa de manera sistemática en sus salones de clase.

En relación al seguimiento a las sesiones de instrumentación de Filosofía para Niños, la observación sistemática de las sesiones nos permitió identificar una extensa variedad de formas de operar los constitutivos básicos del Programa (lectura, elaboración de preguntas, diálogo filosófico y construcción de una Comunidad de Búsqueda en el salón de clases).

El seguimiento a estas diversas formas de hacer filosofía para niños, nos llevó a enfrentarnos con aspectos no sólo de estilos docentes sino también relativos a la formación pedagógica de las docentes involucradas, sus bagajes académico y experiencial, su lugar dentro de la institución y sus formas de relación, con los contenidos y los alumnos acuñadas a lo largo de sus años de desempeño docente; aspectos éstos que, conforme transcurría la investigación, no sólo podíamos identificar sino sobre todo podíamos evidenciar en términos de su incidencia en el trabajo con el Programa de Filosofía para Niños.

De ésta forma, si bien dimos término al primer año de investigación sin poder contar con evidencias de que las docentes llevaran a cabo alguna forma de transferencia de la metodología del Programa de Filosofía para Niños al resto de su práctica cotidiana, sí contábamos con suficientes evidencias de las formas en que algunos constitutivos de sus prácticas cotidianas se hacían presentes en el trabajo con este programa de desarrollo cognoscitivo, no sólo incidiendo en la instrumentación sino llegando a determinar los alcances de ésta.

Respecto a las docentes, el proceso más significativo de esta primera etapa estuvo constituido por una serie de reflexiones, producto de resistencias, problemas y dificultades en la instrumentación por parte de ellas. Dichas reflexiones las llevaron a identificar una serie de variables que si bien en primera instancia problematizaban la instrumentación, eran variables y factores propios del hacer educativo institucionalizado y no exclusivas del trabajo con Filosofía para Niños.

En este sentido, la instrumentación del Programa de Filosofía para Niños magnificó (en el sentido de un microscopio) para el docente y le permitió identificar, nombrar y conocer en vivo variables tales como la dinámica interna de relación grupal (tanto entre los alumnos como entre la maestra y los alumnos) y su historia misma, así como aspectos de la cultura institucional de los cuales están permeadas la operación del currículum, la práctica del docente y desde luego la vida escolar del alumno.

Las sesiones de Filosofía para Niños le hicieron presentes al docente (aunque no sin una buena dosis de angustia, confusión y malestar) la existencia e influencia de las variables mencionadas; incluso las exacerbó en

ciertos momentos, dadas las características del programa, y le permitió al docente abordarlas en un marco que lo remitió directamente a su práctica educativa sin tener que intentar acceder a ella en su totalidad, ofreciéndole un lugar por donde comenzar a abordarla y un “a propósito” con que acercarse a ella.

De esta forma, la primera etapa de la investigación concluyó con los siguientes hallazgos, entre otros:

- Confrontó supuestos del Programa de Filosofía para Niños -y nuestros- con respecto a la factibilidad de transferencia de las habilidades metodológicas desarrolladas por las docentes durante su formación para instrumentar el programa, al resto de la práctica educativa.
- Propició el reconocimiento de que el Programa de Filosofía para Niños no es impermeable a formas de desempeño en la práctica docente cotidiana acuñadas a través de los bagajes académicos y experienciales. Esto es, si bien aún no teníamos evidencias de transferencia del Programa de Filosofía para Niños a la práctica docente cotidiana, si contábamos con evidencias de la transferencia de elementos, habilidades, actitudes (y hasta “mañas”) del hacer docente cotidiano a la instrumentación de Filosofía para Niños.
- Nos permitió, a docentes y coordinadoras, identificar variables que no sólo confrontan fuertemente algunos supuestos del programa sino que, al ser identificadas por las docentes desde la instrumentación, abrieron una posibilidad para hacer reflexión en torno a algunos aspectos de la práctica cotidiana, mediada por la situación de instrumentación, logrando una conciencia diferente en términos cualitativos, de su propia práctica.

Esta primera etapa, sin embargo, no sólo resultó fructífera en términos de hallazgos sino también en cuanto a dudas y preguntas.

Una de las preguntas más relevantes se refería a la transferencia de habilidades metodológicas del Programa de Filosofía para Niños al resto de la práctica cotidiana de la que esperábamos poder dar cuenta en las etapas subsecuentes.

Así, dio inicio la segunda etapa de la investigación en la que, dados los procesos de reflexión iniciados por las docentes, nuestros hallazgos en términos de variables que incidían y determinaban el trabajo de Filosofía para Niños y nuestras preguntas alrededor de los supuestos del programa con respecto a la transferencia, nos avocamos a dar un riguroso seguimiento a las formas de operar los constitutivos del Programa de Filosofía para Niños, tratando de entender las “traducciones” que hacían las docentes de estos constitutivos, dadas las condiciones de contexto institucional, las variables mencionadas en la primera etapa, así como sus diversos bagajes de formación y experiencia.

Asimismo, nos dispusimos a continuar nuestro acercamiento a la práctica cotidiana de las docentes involucradas a través de los registros de observación, con la intención de tener un panorama más completo y detallado de la conformación de la práctica cotidiana, las lógicas por las que se veía

atravesada y la manera de colocarse ante ellas por parte de las docentes, así como los ritmos institucionales y aspectos de cultura institucional.

Los procesos significativos de las docentes durante esta etapa, estuvieron orientados básicamente a construir las mediaciones necesarias para operar el Programa de Filosofía para Niños inmerso en un contexto de lógicas de las que no sólo no se veía exenta la instrumentación sino que, más bien, eran exacerbadas por ellas, provocando que las resistencias detectadas en la primera etapa germinaran en un malestar crónico.

Con esa incomodidad generalizada en las docentes, cerramos la segunda etapa de la investigación, teniendo claridad respecto a una serie de aspectos que, recuperados y sistematizados en el marco de esta investigación, nos permitieron tener un panorama de ciertas cuestiones que inciden y pueden determinar un proceso de formación de docentes. Sobre todo el reconocimiento del peso que tiene el contexto institucional para la formación y la práctica docente. Es decir, se evidenció a la institución no sólo en términos estructurales, sino como espacio en el cual se generan acciones, que a su vez se despliegan en prácticas concretas; espacio que supone regulación normativa, persecución de una función que le da sustento, pero que a la vez va más allá de la misma. Reconocimiento de una dimensión simbólica y un juego permanente por el poder y la legitimación.

Al final de la segunda etapa de investigación, se consideró importante explorar la posibilidad de que las docentes hubieran interiorizado “ese otro” espacio de práctica alterna, pensando en que quizá ese marco de confrontación acotado hubiera pasado a formar parte de su manera de operar y enfrentar la práctica cotidiana. Más aún, se pensó adecuado concentrar los esfuerzos de observación en una sola práctica, la cotidiana, y tratar de encontrar evidencias de apropiación metodológica por parte de las maestras en la que sería su práctica permanente después de terminada la investigación.

Otra de las razones que apoyaron nuestra intención original de concentrarnos en la práctica cotidiana de las docentes, consistió en las reiteradas expresiones de agobio y cansancio por parte de las maestras debido al doble esfuerzo y dedicación que durante dos años había representado tener que planear y preparar las sesiones con el programa de filosofía ya que las sesiones representaron hasta el final de la segunda etapa, una carga más en la de por sí saturada agenda de trabajo de las docentes, sin que esto les impidiera reconocer en reiteradas ocasiones la satisfacción e interés por la instrumentación.

Así, la tercera y última etapa de la investigación estuvo caracterizada principalmente por la supresión de las sesiones de instrumentación del Programa de Filosofía para Niños, de tal forma que nuestra atención estuvo centrada en la práctica cotidiana de cada una de las docentes. La intención era identificar algunos aspectos recuperados de Filosofía para Niños en la práctica cotidiana y reconocer en ella algún tipo de innovación que pudiera haberse derivado de la experiencia de instrumentación del programa y su metodología; tomando en cuenta también las reiteradas referencias verbales por parte de las docentes respecto a los cambios en su forma de enfrentar y operar su práctica cotidiana a raíz de la experiencia de instrumentación del Programa de Filosofía para Niños.

Se contaba ya con evidencias de que a su vez, algunas de las formas de operar la práctica cotidiana habían trascendido hacia la instrumentación del

Programa de Filosofía, contando con evidencias suficientes de que el trabajo con Filosofía para Niños era tan susceptible de verse permeado por las formas de operar la práctica en la cotidianidad como suponíamos lo era la práctica cotidiana de verse permeada y transformada por ciertas formas metodológicas propias de Filosofía para Niños.

De esta manera, podemos afirmar que los procesos más significativos en las docentes durante esta tercera etapa estuvieron constituidos por la toma de conciencia de aquellos aspectos de la metodología de Filosofía para Niños que intencionalmente integrarían en su programación de práctica cotidiana, así como en las formas de operar aquello que habían programado.

En los registros de observación de esta etapa encontramos que no siempre se operaban aquellas cuestiones metodológicas rescatadas por las docentes del Programa de Filosofía para Niños e incluidas en su programación, de la misma forma que en sus sesiones aparecían aspectos de la metodología que no habían sido incluidos por las docentes a la hora de programar.

A continuación hacemos referencia a algunos de los aspectos que, si bien una de las docentes no incluyó en sus programaciones, operó en sus sesiones de práctica cotidiana:

- El diálogo. A pesar de no haberlo incluido de manera explícita en algunas de sus programaciones, los registros de observación de las sesiones dieron evidencia de que la docente operaba formas dialógicas de interacción con sus alumnos en torno a los contenidos de su materia. Esto es, hay sesiones en las que la maestra no había programado incluir el diálogo para trabajar los contenidos y sin embargo se evidenciaba un uso del diálogo con características metodológicas específicas de Filosofía para Niños. Este uso del diálogo no estuvo constreñido al trabajo con los contenidos de su materia, teniendo evidencia de la habilidad y sensibilidad de la docente para abordar con sus alumnos una situación concerniente a la expulsión de dos compañeros.
- Pensar en torno a los contenidos de su materia. Otro de los elementos que encontramos presente reiteradamente en la práctica de esta docente -aunque ausente en su programación-, es una inclinación por propiciar el análisis y la reflexión en torno a los contenidos de su materia a través, entre otros, de buscar constantemente que sus alumnos fundamenten sus ideas y propiciar que tomen conciencia del proceso por medio del cual llegan a saber algo.
- Privilegiar la elaboración de preguntas. Este fue un elemento que hizo aparición en la práctica de la docente durante el último año, pues si bien en años anteriores se podía dar sólo una incipiente y esporádica evidencia de los esfuerzos de la docente por elaborar preguntas relevantes a sus alumnos a propósito de los contenidos, durante esta última etapa las preguntas hicieron una aparición constante aunque no planeada, parecen tener un lugar propio en la cotidianidad de la práctica, así como cualidades específicas que daban cuenta de una forma diferente de pensar su materia y provocar el pensamiento de sus alumnos en torno a esos contenidos.

A pesar de que la docente no percibió cambios sustanciales en su práctica, los registros nos permitieron observar una reflexión, aunque no sistemática, que causó rupturas sobre todo en su ejercicio de autoridad y en su forma de concebir la enseñanza.

Esta docente desarrolló su curso entre el reconocimiento de algunos elementos de su práctica susceptibles de ser modificados y/o innovados, las rupturas que se propiciaron en su ejercicio y que no siempre fueron trabajadas, así como las resistencias evidentes o veladas de su parte.

Estos elementos son relevantes ya que aparecen por primera vez durante este último año sin tener evidencias a través de los registros de que hayan estado presentes en la misma práctica cotidiana en años anteriores, cobrando así la cualidad de innovadores.

A lo largo del proyecto se evidenciaron una serie de elementos que intervinieron en este proceso de formación, que lo permearon e influyeron en él en mayor o menor medida y que son de diversa índole, sin embargo resultan significativos en esta experiencia algunos como: el contexto institucional, el malestar docente y la posibilidad de resignificación.

Como se aludió en párrafos anteriores, el contexto institucional es un elemento de suma importancia: le permite al docente tener una imagen de sí mismo, confrontada al interior de la institución y en la propia comunidad, lo cual se traduciría en un proceso de constitución de identidad. Es por ello que el juego por el poder y la legitimación presentes en la institución y en las diferentes jerarquías y grupos académicos permean cualquier proceso escolar.

Respecto al malestar docente, en un principio se consideró era por la carga extra que significaba la participación en el proyecto; sin embargo, la observación de sus posibles causas nos remitió a varios puntos: el malestar tenía que ver con la propia organización institucional y que con una intervención se hacía más evidente. Por otra parte, se observó que este malestar resultaba indefinido, parecía existir confusión entre sus propias expectativas como personas y las expectativas de la institución. Pero esta observación rebasaba el ámbito de la institución pues existía un reconocimiento de "la necesidad" de mejorar su docencia, ya que la comunidad exigía mejores resultados y presionaba a los directivos de la institución para lograrlos. Este conflicto entre la imagen y las expectativas parecían ser una causa del "malestar". Dicho malestar empezó a hacerse presente como "realidad" cuando se pudo hablar de ello y esto sucedió en una de las reuniones del proyecto. Junto con este proceso se hicieron una serie de reconocimientos de necesidades sentidas tales como: revalorización de su papel, mejora en algunos aspectos salariales, necesidad de mayor autonomía en la decisión de contenidos y paciencia por parte de las autoridades ante el "miedo" que les estaba provocando reconocerse a sí mismos en la docencia.

Este reconocimiento llevó a otro elemento que fue de suma importancia en el proceso, pues cuando este elemento fue reconocido, las docentes argumentaron una terrible inseguridad; manifestaron que antes del proyecto se sentían muy seguras como maestras, pero que el reflexionar su práctica, verse en ella, y tomar distancia, les causó conflicto, y ante esta incertidumbre preferían "estar como antes". En reiteradas ocasiones, en forma explícita mostraron cierta desesperación al no poder conducirse con la seguridad previa a su participación en el proyecto. Esto generó resistencias, las cuales no siempre fueron trabajadas en forma conjunta. Pese a ello, finalmente se

manifestaron algunas evidencias de innovaciones a la práctica docente como se mencionó en párrafos anteriores.

Confiamos en que este trabajo permita construir nuevas preguntas que generen otros propósitos de indagación, pues al mostrar la formación de docentes como un proceso altamente complejo, deja asentada una gran diversidad de dimensiones aún por reflexionar.

Notas

1. Ver: Hirsch, A.A.:1985; Reynaga, O. S.:1986; Ducoing, P. y A. Serrano: 1993.
2. Ver: Lobort;1985, 1989.; Guattari;1981; Lapassade;1981. Bourdieu: 1975, 1991, 1993.; Schon:1993.
3. Ver Rockwell, E.:1980.

Bibliografía

- Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991.
- Carrol, Thomas, *La observación sistemática para la formación de docentes*, UPN, Area de Docencia, México, 1985.
- Dilthey, Wilhelm, *La biografía, Obras completas*, Vol. III, El Mundo Histórico, Fondo de Cultura Económica, 1978, pp. 271-276.
- Ducoing, P. y A. Serrano. *Procesos de formación docente*, México, II Congreso Nacional de Investigación Educativa, 1993.
- Geertz, Clifford. "La descripción densa, hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *The interpretation of Culture*, Nueva York, Basic Books, 1973.
- Guattari, Felix. *La intervención institucional*, México, Plaza y Valdez, 1987.
- Hirsch, Adler. *La formación de profesores investigadores universitarios en México*, México, UAS, 1985.
- Lapassade, George y Rene Loureau. *Claves de la sociología*, España, Laia, 1981.
- Lipman, Matthew y otros. *Philosophy in the Classroom*, Nueva Jersey, Temple University Press, 1973.
- Lipman, Matthew. *Práctica filosófica y reforma educativa*, Nueva Jersey, Mont Clair State College, 1985.
- Paradise, Ruth. "Apuntes sobre técnicas de observación y primeros niveles de análisis", México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1982.
- Reynaga O., Sonia. "Aproximación a la formación docente", México, SEPSEIT/DIE-CINVESTAV-IPN, 1986.
- Rockwell, Elsie, "De huellas, bardas y veredas, una historia cotidiana en la escuela", en *La escuela, lugar del trabajo docente*, México, DIE-CINVESTAVIPN, 1982.
- Rockwell, Elsie. *Etnografía y teoría de la investigación educativa*, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1980.