



“CREENCIAS, SABERES Y EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DE LA FUTURA EDUCADORA. EL CASO DE LA ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS”

JULIO RAFAEL OCHOA FRANCO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL-AJUSCO

jrafael8a@gmail.com

RESUMEN

Es una investigación cualitativa de corte interpretativo, basada en una metodología cualitativa utilizando instrumentos de recogida de información como la entrevista a profundidad aplicada a una agente educativo poco estudiada; la formadora de formadoras. En este caso del 7° y 8° semestre de la licenciatura de Educación Preescolar (Plan de Estudios 1999) en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

La formación práctica de la futura educadora, representa una compleja y amplia problemática en el campo de la formación inicial, por lo que en este estudio se propuso identificar, describir e interpretar las creencias, saberes y experiencia que la formadora de formadoras pone en juego cuando desarrolla esta actividad. El planteamiento del problema se hizo a partir del dilema que enfrenta esta docente para llevar a cabo la formación práctica de la futura educadora: entre el deber ser y lo que es en la realidad. Ante la ausencia de una formación dirigida a la formadora que la capacite para hacerlo, tiene que enfrentarla desde sus teorías implícitas sobre lo que piensa tiene que ser la formación de la educadora. Por lo que la orientación que ella le da a la formación práctica depende de lo que percibe selectivamente de lo que debe ser la formación de la educadora según sus saberes, experiencias y creencias. En este estudio se conjetura que el modelo de la formación práctica, está asociados a lo que la formadora de maestras supone debe o tiene que ser la formación como educadora, lo cual, orienta o define la intención de la formación práctica de las estudiantes a su cargo.

Palabras clave: Normales, formación formadora, teorías implícitas, práctica docente.

INTRODUCCIÓN





Se trata de una investigación empírica que se refiere a procesos formativos de los docentes de la educación normal. La unidad de análisis es la constitución de los formadores de maestros a partir de considerar su experiencia en la práctica de formación, en la cual se generan las teorías implícitas y creencias que orientan la práctica pedagógica.

CONTENIDO

La formación práctica de la educadora, representa una compleja y amplia problemática en el campo de la formación inicial, por lo que en este estudio se propuso abordar las creencias, saberes y experiencia que la formadora de formadoras pone en juego cuando desarrolla esta actividad. Las creencias, saberes y experiencia de la formadora de formadoras están historiadas en lo que ella considera debe ser la formación de la futura educadora, que se traduce en principios, orientaciones e intenciones que la docente de normal pone en juego cuando despliega esta actividad, en el desarrollo de su práctica curricular. En este sentido, las creencias, saberes y experiencia son parte constitutiva de la formación de la formadora de maestras, que han adquirido en el tiempo que va, desde que se incorporaron como maestras del nivel preescolar hasta todo el tiempo que tiene como docentes de la normal, desde que ingresan hasta que dejan de serlo.

La relevancia de las prácticas en la formación inicial es referida por diversos autores en diferentes formas: Lanier y Litle (1986) piensan que constituyen el corazón de la formación del profesorado. Goodman (1987) sostiene que han sido consideradas tradicionalmente como un componente válido para la formación del profesorado. Imbernón plantea que las prácticas han de ser el eje de la formación del profesorado. Gimeno y Fernández Pérez (1980) argumentan que las prácticas no son complemento del currículum para la formación de profesores sino una parte sustancial del mismo. Villar Angulo (1982) señala que las prácticas de enseñanza componen la base del currículum formativo de los maestros.

También es necesario considerar que en una institución no existe un modelo único de prácticas en la formación de maestras para jardines de niños, conviene precisar que los diversos modelos tienden a coexistir, es decir, que un determinado modelo de práctica no surge del vacío sino que fundamenta sus raíces en los aciertos y errores de otros precedentes. Zeichner (1983, p. 7) afirma que un programa institucional "...refleja una combinación de orientaciones como resultado de las diversas perspectivas





implicadas en el plan instruccional. Por lo que es posible afirmar que no hay un solo modelo de prácticas, sino que, estos son tan variados como los modelos de profesionales que queremos formar.”

La formación práctica de las futuras educadoras continua siendo el componente básico de la formación inicial, tal como lo podemos constatar tanto en el plan de estudios de 1999 y el actual de 2012, donde ahora se propone como área de formación como lo muestra malla curricular. Por esta razón, el interés de realizar un estudio de las creencias, saberes y experiencia de la formadora de educadoras que están presentes cuando determina el tipo de educadora que quiere formar y mediante la cual se lleva a cabo la formación práctica de la futura educadora.

Entonces si se reconoce que la formación práctica es un eje fundamental de la formación inicial, por qué se tienen tantas dificultades para lograr mejores resultados en la puesta en marcha de este tramo de la formación inicial. En este estudio se parte de considerar que esta interrogante tiene su origen en el descuido que desde la política educativa se tiene y se ha tenido con la atención a la formación de la formadora de formadoras, quien enfrenta desde lo propio las reformas educativas y los cambios derivadas de éstas en los planes y programas de estudio de la educación normal.

En esta investigación el planteamiento del problema se hace a partir del dilema que enfrenta la formadora de formadoras para llevar a cabo la formación práctica de la futura educadora: entre el deber ser y lo que es en la realidad, ya que para desarrollarla de acuerdo a la norma, a lo prescrito por el plan de estudio, ante la ausencia de una formación dirigida a la formadora de formadoras que la capacite para hacerlo, tiene que enfrentarla desde lo propio, desde su teorías implícitas y creencias sobre lo que piensa tiene que ser la formación de la educadora. Por lo que la orientación que ella, le da a la formación práctica depende de lo que percibe selectivamente de lo que debe ser la formación de la educadora según sus saberes, experiencias y creencias.

La Pregunta General de investigación: ¿Qué relación hay entre la concepción de lo que es ser educadora de la formadora de formadoras y la forma en cómo esta concepción orienta la formación práctica de las futuras educadoras?

Las Preguntas Particulares:





¿La concepción de la formadora de formadoras de lo que es ser educadora, se constituye por sus saberes, experiencias y creencias construidos en la práctica de formar educadoras?

¿La concepción de ser educadora orienta la forma en cómo la formadora de formadoras lleva a cabo la formación práctica de la futura educadora?

El Objetivo General de investigación: Producir un conocimiento de la concepción de lo que es ser educadora de la formadora de formadoras para comprender si está presente en la forma en como orienta la formación de la futura educadora.

Los Objetivos Particulares:

Indagar si las creencias, saberes y experiencia constituyen la concepción de lo que es ser educadora de la formadora de formadoras.

Estudiar si la concepción de lo que es ser educadora de la formadora de formadoras permea la formación de la futura educadora.

Detectar nuevas posibilidades para mejorar la formación práctica de las futuras educadoras.

La metodología comprendió:

El planteamiento teórico sobre el tema de investigación. Las prácticas de formación de las futuras maestras, están signadas por acciones objetivas y subjetivas en las que los actores ponen en juego sus concepciones, creencias, saberes, experiencias, valores y deseos. Por esta razón se propuso como punto de partida el estudio y análisis de la formación práctica desde una dimensión institucional que da cuenta de medidas de política educativa y normatividad (jurídica, curricular) proveniente del Estado y de la propia institución formadora de maestros para posteriormente centrar la atención en la dimensión subjetiva para estudiar la apropiación y resignificación que hace la formadora de formadoras de estos lineamientos de política e institucionales desde lo propio desde su experiencia en la práctica de formación, proceso que genera sus teorías implícitas y creencias que orienta su práctica pedagógica. Por esta razón se propuso el estudio de lo que es la formación práctica y no lo que debería ser. Se trató de manera inicial, producir un conocimiento de la concepción que la docente de normal tenía de lo que





era la formación de la educadora y de cómo ésta se concretaba en las intenciones y orientaciones que ella misma realizaba en la formación práctica de las estudiantes a su cargo.

La Fundamentación Teórica. Esta investigación se fundamentó teóricamente, desde una perspectiva epistemológica basada en la fenomenología y el interaccionismo simbólico.

La fenomenología define a la realidad como un mundo en el que los fenómenos están dados, sin importar si éstos son reales, ideales o imaginarios. Se considera, entonces, un mundo de la vida cotidiana que los sujetos viven en una actitud natural, desde el sentido común. Esta actitud frente a la realidad permite a los sujetos suponer un mundo social externo regido por leyes, en el que cada sujeto vive experiencias significativas y asume que otros también las viven, pues es posible ponerse en el lugar de otros; desde esta actitud natural el sujeto asume que la realidad es comprensible desde los conceptos del sentido común que maneja, y que esa comprensión es correcta.

La producción de conocimiento de acuerdo a la fenomenología se da en el aquí y el ahora de la vida cotidiana, pero definiendo su acción desde su propia biografía, desde su historia, ya que el sujeto social está determinado por su biografía y por su experiencia inmediata.

El proceso de construcción del saber pedagógico se relaciona con estos elementos de la fenomenología ya que el docente en un ambiente simbólico construye el significado que él le da a su experiencia en un contexto cultural, donde el espacio y el tiempo en que transcurre, el individuo determinan sus vivencias, generando sus teorías implícitas y creencias que pueden cambiar y aumentar con su historia.

El Interaccionismo simbólico señala la naturaleza simbólica de la vida social ya que se deben considerar los significados sociales como un producto de las actividades en que los actores interactúan. La producción de conocimiento de acuerdo a estos elementos del interaccionismo simbólico, se da en el aquí y el ahora de la vida cotidiana, en las interacciones a través del sentido que los actores determinan a los objetos, a los acontecimientos y a los símbolos que los rodean.

El proceso de construcción del saber pedagógico se relaciona con el docente cuando comparte un ambiente simbólico y físico; así como, un contexto cultural y significado que él construye, los cuales orientan sus acciones y permiten el entendimiento con los demás integrantes de la comunidad.





La interacción se estudia por sí misma y ya no sólo como la manifestación de las estructuras sociales profundas de la sociedad y, además de insistir en el papel creativo que los actores juegan en la construcción de su vida cotidiana, se ocupa de los detalles de dicha construcción.

El Diseño Metodológico. Este estudio se adscribe a una metodología interpretativa aplicada a la investigación educativa, porque desde esta perspectiva se tiene la posibilidad de comprender el papel de los procesos de aprender a enseñar en la formación inicial de la futura maestra de jardines de niños.

La perspectiva metodológica interpretativa posibilita el estudio de la formación práctica como un proceso de aprender a enseñar signado por acciones objetivas y subjetivas en las que los actores ponen en juego sus concepciones, creencias, saberes, experiencias, valores y deseos. Por lo que el estudio de la construcción de la subjetividad de la formadora de formadoras, tiene como referente la forma en cómo considera tiene que ser la formación de la educadora y como a partir de esto ella orienta la formación práctica de las estudiantes a su cargo. Por esta razón, considero que el proceso de investigación se orientará por:

Los aportes de la Antropología social (Geertz, 1989, 1991 y Pérez Taylor, 2002), ya que se propone una manera de concebir el trabajo antropológico a partir de la construcción interpretativa de las culturas.

Los avances de la Etnografía educativa (Berteley, 2000; Clark, 1990; Erickson, 1989; Goetz-LeComte, 1988; Medina, 1998; Stake 1998 y Vásquez Martínez, 1996), que posibilitan la observación de las condiciones cotidianas de los procesos de planeación y evaluación de la formación práctica en la escuela normal, la interacción entre la docente y las estudiantes a su cargo y reconocer algunos aspectos de la cultura docente que se manifiestan en este proceso.

Las contribuciones de la Psicología social (Beillerot, 1998; Hargreaves, 1986) para tratar los aspectos interpersonales presentes en las interacciones y los comportamientos característicos de las formadoras de maestras.

Los aporte de las Representaciones sociales (Moscovici, 1979; Abric 1994; Flores Palacios, 2001) para comprender los procesos subjetivos de la construcción del pensamiento y delimitar el campo de la





interacción social, así como el proceso mediante el cual un colectivo se apropia de un significado y lo convierte en conducta.

Los aportes teóricos de la Sociología comprensiva o interpretativa (Goffman, 1995,1997; Schultz, 1974; Weber, 1977 y Maffesoli, 1993) y de los críticos de ésta (Giddens, 1977) que contribuyen a tratar la vida cotidiana como una actuación de los sujetos en la interacción, o lo que Berteley (2000) plantea como acción social significativa.

CONCLUSIONES

En el desarrollo del proceso de investigación surgió el detectar nuevas posibilidades para llevar a cabo la formación inicial de la futura educadora. Por lo que se propone presentar las conclusiones a partir de las reflexiones sobre lo que tiene que ser la educadora y cómo se tiene que formar, para poder plantear estas posibilidades.

Reflexiones sobre lo que tiene que ser la educadora. En cuanto a la correlación entre la concepción de educadora y su formación, existe cierta relación en cuanto a los conocimientos de pedagógica, psicológica y sociología que tiene que comprender la formación inicial para dejar de estar centrada sólo en la formación pedagógica. Además de acuerdo a la experiencia de la formadora se tiene que considerar en la formación teórica el desarrollo infantil y la conciencia de lo implica poseer las competencias docentes que se requieren para saber y saber hacer, para lograr el desarrollo del pensamiento reflexivo en el niño preescolar. También están presentes las creencias de cómo tiene que ser la formación para lograr que la educadora vaya más allá de la formación pedagógica y que sea una persona humana adulta con conciencia social y con sensibilidad para escuchar a los niños. Asimismo, tiene que ser una docente con disposición al cambio, en permanente formación, comprometida y honesta, lo cual implica que la profesión de educadora posea las cualidades de saber, saber hacer y los valores o lo ético.

En las perspectivas de formación se esbozan dos; una restringida y la otra ampliada, cuya distinción está en que la primera se plantea como perfil de egreso a la docente y en la segunda, se propone ampliar este perfil a la de investigadora: la docente-investigadora. Ambas perspectivas se asocian a la concepción de lo que es "ser educadora" expresadas por las formadoras de educadoras, ya





que la educadora para ser docente requiere de una formación pedagógica (perspectiva restringida) y para ampliar su perfil de docente, se propone formarla en la investigación (perspectiva ampliada).

Reflexión sobre lo que tiene ser la formación de la educadora. En la preocupación sobre la formación de la educadora, como una profesional reflexiva, estas ideas aparecen más en lo que la formadora de formadoras piensa tienen que ser la formación y no en la concepción de lo que es ser educadora. Se plantea que la reflexión sea el eje de formación que cruza tanto a la formación teórica, como práctica: formación teórica para la reflexión y formación práctica en la reflexión, en la práctica reflexiva. La idea de que si la práctica hace al maestro, se resignifica en el sentido de que la práctica reflexiva, hace al docente reflexivo.

Este pensamiento sobre que la formación práctica reflexiva, genera una educadora reflexiva está sustentado en lo que la estudiante aprende para enseñar en la práctica y que está referida a la producción de saber pedagógico y de conocimiento empírico sobre la profesión, la formación de la educadora y lo que tiene que ser una educadora. Estas tres diferentes reflexiones sobre lo que aprende la futura educadora en su formación práctica, son la argumentación de las formadoras de educadoras para proponer que la formación práctica se haga bajo un enfoque reflexivo.

En este sentido, la formación práctica se piensa con base a un enfoque reflexivo y se plantean dos intenciones asociadas al proceso de aprender a enseñar: una, aprender a planear la enseñanza, mediante el diseño de una propuesta pedagógica para su aplicación en la práctica en el Jardín de Niños. La segunda intención, es la de aprender a enfrentar y a resolver los problemas del aula, cuando pone en marcha su planeación de la enseñanza.

La formación inicial de la educadora como una profesional reflexiva, tiene que ser con base a una formación teórica y práctica desde el enfoque reflexivo. El formar una maestra para jardines de niños reflexiva, implica ampliar el perfil de docente al de investigadora. Es decir, la investigación es la reflexión del proceso de aprender a enseñar que vive la futura educadora, el cual comprende lo que hace y cómo lo hace en su práctica, desde la planeación de intervención, su puesta en marcha y la evaluación de los resultados que obtiene en su práctica. La reflexión comprende tanto la enseñanza con los niños, como su proceso de aprender a enseñar.





En la intención de detectar nuevas posibilidades para llevar a cabo la formación inicial, se asume que las reflexiones de la formadora de formadoras se hacen tomando a la futura educadora como objeto de la formación, lo cual impide superar la visión técnica predominante. Por lo que es necesario plantear un cambio; tomar al maestro como sujeto de la formación, lo cual implica iniciar por la formación de la formadora para garantizar que esta nueva perspectiva pueda orientar la formación de los egresados de la escuela normal. La formación que se plantea está basada en la metodología de la Investigación-Acción con la finalidad de que la formadora comprenda las teorías implícitas y sus creencias sobre la formación inicial mediante las que estructura su práctica pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Abric, J. C. (1994): Prácticas sociales y representaciones.

España, Ed. Paidós, 276 p.





- Benejam, P. (1988): Modelos de prácticas en la formación de profesores en la Formación Práctica de los profesores, Santiago, Tórculo, pp. 8-15.
- Bertely Busquets, María (2000): Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México, Ed. Paidós, 131 p.
- Dewey, J. (1989): Cómo pensamos: Cognición y desarrollo humano. Barcelona, Ed. Paidós.
- Elliot, J. (1991): Actuación profesional y formación del profesorado. Cuadernos de Pedagogía, Núm. 191. Barcelona. Fontalba, pp. 76-80.
- Flores Palacios, Fátima (2001): "Representaciones sociales: género y salud mental", en: Psicología social: Investigaciones y aplicaciones en México. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, pp. 194-225.
- Imbernón, F. (1994): La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Ed. Graó, Barcelona.
- Hargreaves, David (1986): Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid, Ed. Narcea, 418 p.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993): Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización. Madrid, Morata.
- Navia Antezana Ceciclia (2006): Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Barcelona, Ediciones Pomares, 237 p.
- Pérez Gómez A. (1997): Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar, el mito de las prácticas, en Revista interuniversitaria, núm. 29, pp. 23-140.
- Pérez Gómez A. (1988): El pensamiento práctico del profesor/a. Implicaciones en la formación del profesorado. En VILLA (ed.). Perspectivas y problemas de la función docente. Madrid, Narcea, pp.128-149.
- Schôn, D. (1992): La formación de profesores reflexivos- Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Centro de Publicaciones del M.E.C. y Paidós Ibérica, S.A.
- Schutz, Alfred (1995): El problema de la realidad social. Argentina, Amorrortu editores, 327 p.
- Terhart, E. (1987): Formas de saber pedagógico y acción educativa o: ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado? en Revista de Educación, núm. 284, pp.133-157.
- Villar Angulo, L.M. (1994): Estrategias formativas para la promoción de la reflexividad, en Villar Angulo L.M. y De Vicente, P.S. U(Dirs) Enseñanza Reflexiva para centros educativos. Barcelona PPV pp. 87-139.



