

01025
112



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA



**PROFESIONALIZACIÓN DE LA
DOCENCIA: FORMACIÓN DOCENTE
O EXPERIENCIA PROFESIONAL.
UN ESTUDIO DE CASO**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

INFORME ACADÉMICO DE ACTIVIDAD PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

CONSTANZA TÉLLEZ SÁNCHEZ
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

ASESORA:
LIC. MÓNICA LOZANO MEDINA



COLEGIO DE PEDAGOGÍA
MARZO DE 2003

CD. UNIVERSITARIA, D.F.,



A



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A todos ustedes que me han ayudado en mi formación académica y como persona. Sin ustedes sencillamente no sería lo que soy. Muchas gracias de verdad.

En especial agradezco de corazón a:

- * Mi mamá, Ma. Carmen Sánchez: Gracias por todo el apoyo brindado, con tanto cariño, en todos los sentidos.
- * Mi papá, Guillermo Téllez Gama: Por tu cariño y por tu ejemplo como profesional y universitario.
- * A mi hermana Fernanda: Gracias, simplemente por el hecho de ser mi hermana y todo lo que ello significa.
- * A Jesús, mi compañero y amigo: Por tu infinita tolerancia y comprensión. Gracias.
- * A mi tío Eduardo Durand: Por su interés y cariño.
 - * A Mónica Lozano: Porque me permitiste, me apoyaste y te aventuraste conmigo en este proyecto.
- * A Claudia Bataller, Rosa Aurora Padilla y Fer Álvarez: Por estar siempre ahí. Por su amistad, cariño y apoyo.
 - * Porfirio Morán Oviedo: Por haberme puesto en el sendero de la formación docente.
 - * A Queta Gómez: Por ser mi manager emocional que me permitió concluir este trabajo.
 - * A Erick Frías, a mis amigos y a mis maestros.
 - * A Tobias: Por esa permanente compañía.
- * A los profesores del Instituto Miguel Ángel.
- * A la Facultad de Filosofía y Letras, en especial al Colegio de Pedagogía y al desaparecido Centro de Investigaciones y Servicios Educativos
 - * A mis alumnos de la Normal y a mis niñas del Sagrado Corazón.

Sin su apoyo no hubiera sido posible la realización de este trabajo.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

B

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I: INSTITUTO MIGUEL ANGEL, LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	
1.1. Antecedentes	5
1.2. Consolidación de la Licenciatura en Educación Primaria	8
1.3. Etapa actual de la Licenciatura	9
CAPITULO II: PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA	
2.1. DOCENCIA COMO ACTIVIDAD PROFESIONAL	13
2.1.1. Profesión	13
2.1.2. Profesional	14
2.1.3. ¿Es la docencia una profesión?	16
2.1.4. Docencia como actividad profesional	17
2.2. PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA	
2.2.1. Docencia y sus dimensiones	18
2.2.2. El maestro, su formación y su práctica docente	22
2.2.3. Profesionalización de la docencia	24
CAPITULO III: "EN LA BÚSQUEDA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DEL INSTITUTO MIGUEL ÁNGEL"	
I. Datos curriculares de los profesores entrevistados	27
II. Análisis de las entrevistas	31
3.1. Causas y Motivos	31
3.2. ¿Cómo das tus clases?	38
3.3. ¿Y tú qué opinas?	46
3.3.1. Experiencia profesional	46
3.3.2. Docencia como profesión	55
4. Formación docente	61

CONCLUSIONES 74

BIBLIOGRAFIA 78

ANEXOS 80

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo reconceptual.

NOMBRE: Constanza Tellez
Sánchez

FECHA: 7/11/03

FIRMA: [Firma]

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

C

INTRODUCCIÓN

El presente informe académico de actividad profesional, es producto del trabajo desarrollado en el área de investigación educativa, concretamente en el Proyecto "Profesionalización de la Docencia" llevado a cabo en el Instituto Miguel Ángel, en el Departamento de Licenciatura en Educación Primaria.

Inicié mis labores en el Instituto en abril de 1998, con el nombramiento de coordinadora.

El perfil de mi puesto es académico-administrativo. En lo referente a la parte administrativa mis funciones se han centrado en la organización de diversas actividades cocurriculares. En lo que se refiere al área académica, mis labores han sido, de manera general, apoyar todas las actividades que se desarrollan al interior de la licenciatura, tales como el seguimiento a los proyectos de investigación vigentes y el trabajo colegiado¹.

En lo referente a mi trabajo dentro del área de investigación, soy miembro del equipo de investigación de la licenciatura y tengo a mi cargo, de manera más específica, en la fase diagnóstica, la autopercepción del maestro en cuanto a su formación y experiencia docente y profesional en el proyecto "Profesionalización de la Docencia".

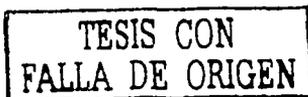
En el equipo de investigación educativa, se hizo conciencia de que la planta docente de la licenciatura está conformada por diversos tipos de perfiles profesionales, con formaciones muy diversas; este fue un motivo primordial para tomar la decisión de iniciar este proyecto, ya que partimos del supuesto de que el desempeño docente de los profesores universitarios, sin formación específica para la docencia, podría resultar *menos profesional* que la práctica docente de los profesores que sí cuentan con una formación específica para ello; por lo tanto, la formación docente sería un punto clave para el desarrollo de una docencia profesionalizada; sin embargo, también nos preguntábamos ¿Cuál sería el papel de la experiencia en la búsqueda de este tipo de docencia?

En el equipo de investigación de la licenciatura valoramos las premisas anteriores y se decidió iniciar este proyecto; su propósito fundamental es propiciar la profesionalización de las prácticas docentes al interior de la Licenciatura en Educación Primaria del Instituto Miguel Ángel. Para llevarlo a cabo, se dividió en dos fases: Diagnóstico y Aplicación.

La fase de diagnóstico, está dividida a su vez en tres partes:

La primera está centrada en la autopercepción del maestro y la finalidad de ésta es conocer la postura y la opinión de los docentes, con relación a su experiencia docente y profesional, además de su forma de concebir la docencia y sus necesidades de formación docente.

¹ Trabajo colegiado: Es una estrategia que se utiliza para tomar decisiones de manera conjunta. El nuevo plan de estudios (1997) ha exigido la utilización de esta estrategia como forma de trabajo para su implementación y seguimiento.



El presente informe académico de actividad profesional, está centrado, exclusivamente, en los resultados obtenidos en esta parte del diagnóstico.

La segunda parte de esta fase diagnóstica está centrada en la observación de la práctica docente de los profesores. La finalidad de ésta es contrastar la autopercepción de los profesores con su quehacer docente y la tercera parte, está centrada en el conocimiento del punto de vista del alumnado, con la finalidad de contrastarlo con el conocimiento ya adquirido sobre el trabajo docente del profesorado.

Una vez concluida la fase diagnóstica, en sus tres partes, se procederá a la implementación de las estrategias necesarias para fomentar un estado de profesionalización de la docencia en la licenciatura de educación primaria del Instituto Miguel Ángel.

Esta primera parte del diagnóstico dirigido exclusivamente a la autopercepción de los profesores, se inicia con la búsqueda y la recopilación de los antecedentes históricos de la licenciatura. Era de suma importancia ubicarlos porque constituyen el marco institucional, el cual da contexto a la situación estudiada.²

Para la reconstrucción de la historia de la licenciatura, puesto que ésta tuvo sus inicios en el año de 1984, fue necesario entrevistar a los directivos anteriores (Directora, Subdirectora y Coordinadora) debido a que no existe información escrita al respecto.

En esta búsqueda, lo primero que me interesó fue conocer el proceso de transición de Educación Normal (que ya existía en el Instituto desde 1950) a Licenciatura en Educación Primaria. Para la reconstrucción de este proceso entrevisté a la Profra. Leticia Barba Martín, quien asumió la Dirección de la Licenciatura un par de años después de iniciado el proceso de transición. En la entrevista se tocaron puntos como la situación de la Normal antes de dicho cambio, su planta de maestros y su matrícula; qué se esperaba de la nueva licenciatura, cómo fue el proceso de apropiación del nuevo plan de estudios para los maestros que pasaron de Normal a Licenciatura, qué sucedió con la matrícula y con la planta de maestros de la Normal, así como su visión del estado en que dejó la licenciatura, una vez que concluyó su período como Directora.

Con toda esta información se pudo reconstruir buena parte de la historia de ese momento de la institución, el cual me proporcionó un panorama general de lo ocurrido entonces, tanto en lo administrativo como en lo académico.

Posteriormente entrevisté a la Profra. Georgina Pruneda quien inició sus funciones como Coordinadora en 1983 y a quien le tocó vivir, desde el inicio, el proceso completo de transición. Ella en la entrevista proporcionó información complementaria a la proporcionada por la Profra. Leticia Barba.

² En el marco teórico de este proyecto se presentan *tres dimensiones de la docencia*; una de éstas es la *dimensión institucional* la cual, es fundamental en la contextualización de cualquier situación de docencia.

Finalmente entrevisté a la Profra. Claudia Bataller Sala, quien tomó cargo como profesora de asignatura en 1985. Ella trabajó en el área de investigación con la Profra. Barba y asumió la Licenciatura desde la Subdirección Académica al retiro de esta última.

En la entrevista, la Profra. Bataller me comentó que su misión era, por un lado, seguir con el proyecto académico que inició la Profra. Lety Barba y por el otro, continuar el proceso de consolidación de la Licenciatura, académicamente hablando.

Con toda esta información, pude reconstruir buena parte de su historia, la cual da pie para entender la complejidad de los procesos académicos que se viven actualmente al interior de la Licenciatura.

Por otra parte, también se requería de un marco teórico que le diera sustento. Éste, está centrado en el carácter profesional de la docencia y comprende dos aspectos distintos; el social y el didáctico. En el primer aspecto, se abordan los conceptos de *profesión* y *profesional* que darán la posibilidad de hacer un balance de la docencia como *actividad profesional*. En el segundo aspecto, se aborda a la docencia como un proceso multidimensional y complejo que busca profesionalizarse desde la concientización de sí misma y de su constante actualización.

Para iniciar el trabajo de campo de esta primera parte de la fase diagnóstica, estudié a la planta docente de la licenciatura a través de su currículum vitae, dándole especial atención a su formación académica y a su experiencia docente y profesional. A partir de esta revisión, encontré cuatro perfiles profesionales distintos que son los siguientes:

- Profesores con formación normalista.
- Profesores con formación normalista y universitaria.
- Profesores con formación inicial universitaria y con formación docente posterior a la formación universitaria.
- Profesores con formación universitaria sin formación docente.

Procedí posteriormente a seleccionar a un profesor de cada uno de los perfiles profesionales encontrados, utilizando nuevamente su currículum vitae como referencia.

Por otro lado, elaboré el instrumento con el cual recabaría la información; se trata de un cuestionario que se divide en cuatro tópicos distintos:

- a) **Experiencia:** Para este rubro elaboré preguntas relacionadas tanto con su desempeño profesional, como con su experiencia en la práctica docente.
- b) **Docencia como profesión:** Aquí retomé conceptos como docencia, profesión, motivos para ejercer la docencia, etc.
- c) **Práctica docente:** Se centra fundamentalmente en la descripción de su práctica docente.
- d) **Formación docente:** Para este rubro elaboré preguntas relacionadas con sus necesidades de formación docente y con la importancia de la misma para el ejercicio de la docencia.

Para la elaboración del cuestionario era importante retomar el factor *EXPERIENCIA*, pues considero que de ésta, el profesor adquiere aprendizajes que intervendrán posteriormente en su propia práctica.

En cuanto a la *DOCENCIA COMO PROFESIÓN*, era importante incluirla dentro de este cuestionario, porque necesitaba saber si los profesores consideraban a la docencia una profesión. Así mismo, la intención del aspecto *PRÁCTICA DOCENTE*, era fundamentalmente conocer la manera o la forma en que el profesor aborda su práctica docente, es decir cómo lo hace, cómo lo enfrenta, qué actividades realiza, cómo planea, etc., para tener un mayor conocimiento del ejercicio docente de los profesores seleccionados. Por último, no se podía dejar de considerar la *FORMACIÓN DOCENTE* como un elemento más de este panorama, ya que ésta, podía ser un factor clave en el desempeño docente de los profesores seleccionados. Lo que buscaba con este rubro, era conocer la importancia que los profesores le dan a la formación docente en función de las necesidades de su propia práctica docente.

Para recabar la autopercepción de los profesores seleccionados, los entrevisté, utilizando el cuestionario elaborado como guión de entrevista y una grabadora portátil. En algunas ocasiones, por ameritarlo así la situación, algunas preguntas no se aplicaron; en otras ocasiones, a raíz de alguna respuesta, la entrevista se prestó para construir algunas preguntas que permitieron profundizar o aclarar las respuestas anteriores, sin abandonar el marco de la investigación.

Como resultado de dichas entrevistas pudo hacerse un análisis en dos direcciones distintas. La primera dirección la denominé "horizontal". En ésta, se presenta una comparación entre la autopercepción de los distintos profesores con relación a un mismo tópico, recordando que cada profesor representa un perfil profesional distinto. Al mismo tiempo, se fue construyendo la segunda dirección del análisis, a la cual denominé "vertical". En esta segunda dirección, que por cierto, está intercalada o integrada en la primera, se contrasta la postura o la opinión de los profesores consigo mismos. De esta manera el análisis queda constituido entre las diferencias y semejanzas existentes entre los profesores de distintos perfiles profesionales y las diferencias y semejanzas consigo mismos.

Hasta aquí concluye la primera parte de la fase diagnóstica del proyecto "Profesionalización de la Docencia", con la cual, concluyo este informe académico de actividades profesionales.

CAPÍTULO I

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DEL INSTITUTO MIGUEL ÁNGEL

1.1. ANTECEDENTES:

1. Política de profesionalización y decreto presidencial

Desde la década de los años cuarentas del siglo XX, se plantea la posibilidad de profesionalizar los estudios de Educación Normal en México, elevando el nivel académico de sus egresados.

En el primer Congreso de Educación Normal se discute ya esta situación, planteándose la necesidad de introducir estudios de bachillerato previos al grado académico de Educación Normal.

Por decreto presidencial, a partir de 1984, la educación Normal adquiere el grado de Licenciatura. A partir de este momento, la formación de maestros de educación primaria, se convierte en educación superior, por lo cual integra a su vida académica las funciones de docencia, investigación y difusión cultural.

Para la puesta en marcha de esta primera generación que ya sería constituida por licenciados en educación primaria, se genera un plan de estudios pensado para una población que egresaba del bachillerato, lo que suponía elevar el nivel no solo académico sino cultural y de status social de los futuros egresados con las consecuencias propias en todos los sentidos, que tal circunstancia generaría.

2. Etapa de surgimiento de la Licenciatura en Educación Primaria.

En septiembre de 1984 inicia formalmente la primera generación aspirante al grado de Licenciatura y al mismo tiempo continúan sus estudios respectivamente, las generaciones ya existentes de Educación Normal.

En aquel momento la Directora de Normal que enfrentó el periodo de transición fue la Profra. Angeles Becerril, acompañada de la Coordinadora, la Profra. Georgina Pruneda quien había asumido este puesto desde 1983.

La Profra. Becerril asumió el cargo de Directora de la Normal en 1982 y la recibe con una excelente planta de maestros, con muy buena demanda, con una matrícula aproximada de cincuenta alumnas por grupo; era una escuela en la cual los índices de reprobación y deserción

*eran mínimos, en donde todas las alumnas se titulaban, en fin una Normal sólidamente consolidada*³.

Sin embargo al momento de iniciarse el proceso de transición, lo que se hizo fue desconocerto y procurar continuar con la misma cultura normalista, tradicional del Instituto, adaptada a la nueva estructura de Licenciatura, con cambios simplemente nominales.

Como parte del decreto presidencial de 1984, la SEP estipulaba la creación de bachilleratos pedagógicos únicos, es decir que sólo sirvieran para cursar Licenciatura en Educación Primaria, en Educación Preescolar y Pedagogía.

Dentro del mismo proceso de transición se preparó el inicio del bachillerato pedagógico, el cual únicamente servía para ingresar a las carreras antes mencionadas pero éste nunca funcionó como tal, por la ausencia de demanda que sobrevino. Por disposición de la SEP se revocó el carácter único de ese bachillerato, aunque se seguían cursando materias pedagógicas.

Una de las finalidades de estos estudios era preparar a las alumnas para que ingresaran al nivel de Licenciatura con bases pedagógicas.

Otro de los objetivos del bachillerato pedagógico era nutrir a la Licenciatura de alumnado permanentemente. Pero no resultó así, pues el alumnado una vez terminado el bachillerato pedagógico tomaba la opción de otras carreras profesionales.

En el Instituto Miguel Ángel, la primera generación de Licenciatura se conformó con cinco alumnas, provenientes de otras carreras universitarias; para ellas, ésta era su segunda opción profesional.⁴

En cuanto al profesorado, continuaron trabajando, tanto en los grados que quedaban de Normal, como en la Licenciatura y en el Bachillerato pedagógico; no hubo necesidad de hacer un recorte de personal aunque la matrícula disminuyó tan considerablemente.

En 1988, deja la Dirección la Profra. Ángeles Becerril y la sucede en el cargo la Profra. Leticia Barba Martín. Cuando ella tomó la dirección, ya había egresado la primera generación de Licenciatura, y se percata de que la transición trae consigo no solamente un cambio de plan de estudios sino un cambio de la cultura normalista, de los valores, de prácticas que estaban arraigadas y que no era tan fácil modificarlas y transformarlas. Es decir, había toda una tradición que con el cambio de plan de estudios tenía que transformarse, para generar una cultura de educación superior, que era lo que se pretendía.

Uno de los grandes problemas que tuvo que enfrentar ella, como Directora, fue la rivalidad que se estableció entre los maestros normalistas y los maestros universitarios; maestros normalistas con

³ Tomado de entrevista a la Profra. Leticia Barba Martín.

⁴ Con respecto a este punto, es importante mencionar que en la confrontación de las entrevistas realizadas se encontró una contradicción de versiones. Mientras que una de las profesoras sostiene que las cinco alumnas que conformaron la primera generación de Licenciatura eran egresadas del bachillerato, la otra profesora sostiene que eran personas que ya habían iniciado estudios profesionales en otras instituciones de educación superior.

una excelente trayectoria veían en riesgo su permanencia en el Instituto ya que se le daba mayor jerarquía al maestro universitario. Su postura fue tratar de no marcar estas diferencias, de no establecer estas jerarquías y de tratar de generar una cultura del complemento.

Otro problema muy importante que también tuvo que enfrentar fue la puesta en marcha de la nueva normatividad emitida por la Dirección General de Normales y con ello una etapa de constantes supervisiones. En esta nueva normatividad se exigían una serie de requerimientos que respondían al modelo de educación superior, del cual no había antecedentes ni académicos ni de la cultura escolar. Fue una etapa crítica pues se llegaron a tener en un mismo ciclo escolar hasta dieciséis inspecciones.

En los requerimientos solicitados se encontraban entre otros, que la planta de maestros cubriera los requisitos académicos, que se contara con una biblioteca con volúmenes suficientes para hacer investigación.⁵ La docencia normalista en el Instituto Miguel Ángel, no estaba asociada de ninguna manera con la investigación.

Como respuesta a este requerimiento en 1989, la Profra. Leticia Barba, tomó la decisión de abrir un espacio de ocho horas por semana dedicadas a la investigación educativa en el cual trabajaron Claudia Bataller y Leticia Barba personalmente.

Después de todo un año de inspecciones y entrevistas, finalmente se le otorgó a la Licenciatura la nueva clave de incorporación a la Secretaría de Educación Pública.

Otro de los grandes problemas de esta transición y que a la fecha sigue vigente en esta y otras instituciones es la baja matrícula. Para tratar de combatir este problema se hacían programas de promoción ejecutados en persona por la Directora y la Coordinadora respectivamente. Este problema ha traído consigo la posibilidad de cerrar las puertas de la licenciatura en el IMA⁶; sin embargo el Consejo Directivo del Instituto lo considera una prioridad, pues a través de ella se cumple parte importante de la misión de la Congregación Religiosa, que es formar maestras católicas que colaboren con una educación fundada en valores cristianos.

La Licenciatura trajo consigo diferentes expectativas; una de ellas era que se procurara una real profesionalización de las prácticas docentes de los futuros egresados y que realmente se acercara al modelo de educación superior, aunque se sabía que era un trabajo más profundo y que requería de mayor cantidad de tiempo.

⁵ El cambio de Educación Normal a Licenciatura exigía incorporar a la investigación, ya que es una de las funciones sustantivas de la educación superior y uno de los ejes del plan de estudios 1984.

⁶ IMA significa INSTITUTO MIGUEL ÁNGEL

1.2. CONSOLIDACIÓN DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

En este proceso de transición y consolidación de la Licenciatura se logró, en el ámbito institucional, generar un espacio de autonomía con relación al resto del Instituto. Este espacio era necesario para poder continuar con la línea de trabajo ya iniciada.

La Profra. Leticia Barba Martín dejó la Licenciatura en 1993 con el periodo de crisis superado, con una sólida planta de maestros, teniendo ya ciertas prácticas especializadas, con el conflicto entre normalistas y universitarios totalmente diluido, con una excelente imagen ante SEP, y en una incipiente etapa de consolidación. Para continuar con esta etapa y garantizar la supervivencia de la Licenciatura, la Profra. Leticia Barba propone a la Profra. Claudia Bataller Sala como su sucesora. La propuesta no es aceptada tal cual por las autoridades del instituto; es decir, conceden que la Profra. Bataller se responsabilice del proyecto académico, asignándole el puesto de Subdirectora Académica, pero la Dirección del Departamento la asume la religiosa Sor María Susana Rodríguez Rivera quien además, fungía como Directora General del Instituto. En el puesto de coordinadora, continúa la Profra. Georgina Pruneda.

Académicamente hablando había dos grandes líneas de trabajo. La primera era continuar con los proyectos de investigación como uno de los grandes pilares del trabajo académico. Los proyectos de investigación los inició la Profra. Leticia Barba como respuesta a las necesidades académicas existentes y comienzan a trabajarse en el espacio de investigación que ella creó en 1989. Estos proyectos eran de corte operativo, es decir emanaban de los problemas reales que se presentaban en el currículum vivo y su propósito era tratar de dar alternativas posibles de solución a estas problemáticas.

Uno de los primeros proyectos tenía como finalidad el ubicar el estilo de docencia de los maestros de la Licenciatura. Otro de los proyectos giraba en torno a la manera como las alumnas realizaban sus prácticas y por qué las realizaban de esa manera. Otro de los proyectos estuvo enfocado a trabajar el perfil de egreso de las alumnas; es decir buscar cuáles eran los valores prioritarios a formar en las alumnas. Esto funcionaba como eje transversal en el currículum.

Se fueron creando los proyectos según las necesidades, pero siempre tratando de buscar un buen referente teórico que les diera sustento.

El otro gran pilar del trabajo académico era el trabajo colegiado. Auspiciado por la Profra. Claudia Bataller, reunía a los maestros⁷ con bastante frecuencia, para tratar las diversas problemáticas que se generaban en la práctica docente, las dificultades de la implementación del nuevo plan de estudios, etc. Entonces de lo que se trataba era de generar un espacio siempre abierto para

⁷ El propiciar el trabajo colegiado como parte de la implementación de la nueva cultura, implicaba bastante dificultad puesto que la contratación de los profesores es por horas, lo cual no les obliga más que a cubrir sus horas clase.

apoyar a los docentes con las diversas problemáticas que se le presentaran y se buscaban lecturas que apoyaran la resolución de esos problemas. Posteriormente, también de manera colegiada, se comentaban las lecturas y se buscaba la manera de llevarlas a la práctica. Como parte de este mismo apoyo, se invitaban a diversas personalidades de fuera e incluso de la misma Licenciatura para que dieran conferencias en torno a las problemáticas vividas.

Académicamente hablando lo que se pretendía era que los maestros *"...se volvieran autores de su propia práctica y que se apropiaran del nuevo plan de estudios; es decir que se sintieran participes y no nada más ejecutores del nuevo plan de estudios"*.⁸ En este sentido, la investigación y el trabajo colegiado, forman un solo frente y están encaminados hacia un mismo propósito, mantener la calidad académica alcanzada; entendiendo calidad académica como esa posibilidad de transformar, de crecer y de cambiar. En este sentido, se buscaba acompañar al maestro en su labor académica para que a su vez repercutiera en la formación profesional de las alumnas. Por otro lado la Profra. Claudia Bataller involucraba a las alumnas desde primer semestre para que fueran entendiendo el sentido de la Licenciatura "Educar para transformar".⁹ Es decir darles la visión de que educación es transformar y es una transformación social y personal.

Finalmente la Profra. Bataller nos comenta que su gestión, iniciada en el año de 1993 y finalizada en 1998, fue un periodo tranquilo, de consolidación, en el cual se logró aumentar la matrícula, situación que era de vital importancia para evitar el cierre de la Licenciatura, se contó con el apoyo prácticamente incondicional de la Dirección General del Instituto a cargo de Sor Ma. Susana Rodríguez Rivera, permitiéndole a la Profra. Bataller tomar las riendas del Departamento; además de brindar a los maestros la oportunidad de actualizarse a través de cursos y diplomados.

La profra. Claudia Bataller se retira finalizando el ciclo escolar 1997-1998, dejando la Licenciatura académicamente bien, con el plan de estudios 1984 en su parte final y con la primera generación de plan de estudios 1997; por cierto con la más alta matrícula permitida por la DGENAM¹⁰ que son quince alumnas.

1.3. ETAPA ACTUAL DE LA LICENCIATURA.

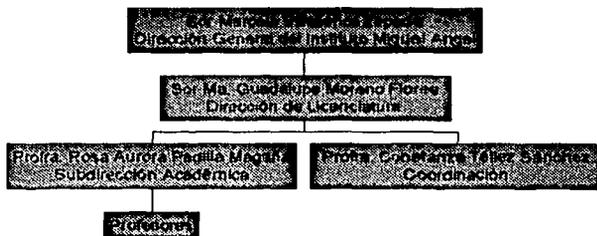
El final del ciclo escolar 1997 – 1998 es un momento de cambios para la licenciatura. La Profra. Beatriz Santos Pruneda quien fungía como Coordinadora desde 1996, deja en abril de 1998 la Coordinación y en su lugar la asume una servidora, Profra. Constanza Téllez Sánchez. La Profra. Claudia Bataller, también se retira del Instituto dejando en su lugar (la Subdirección Académica) a la Profra. Rosa Aurora Padilla Magaña quien impartía materias pedagógicas desde 1996 en el Instituto.

⁸ Comentario tomado textualmente de la entrevista a la Profra. Bataller

⁹ Frase acuñada por la Profra. Leticia Barba Martín.

¹⁰ Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

La Profra. Sor Ma. Susana Rodríguez Rivera deja la Dirección de la Licenciatura, quedándose en su lugar Sor Ma. Guadalupe Moreno Flores. El organigrama del Departamento de Licenciatura quedó de la siguiente forma:



Aún cuando el cambio de autoridades fue total, el trabajo académico que se desarrolló en los últimos diez años en favor de la consolidación de una cultura de educación superior, no se perdió, puesto que la Profra. Claudia Bataller heredó a la Profra. Padilla toda la tradición académica que ha caracterizado a la Licenciatura del Instituto Miguel Ángel.

En relación a la nueva organización que adquirió el Departamento con el cambio de autoridades, la Dirección, a cargo de Sor Guadalupe Moreno, se ha caracterizado por ser la figura de enlace entre la Dirección General y las autoridades del Instituto; es decir ella se encarga de representar a la Licenciatura en todas las actividades institucionales; además de estar al pendiente de asuntos oficiales, administrativos y académicos, y por supuesto de la atención a profesores y alumnas.

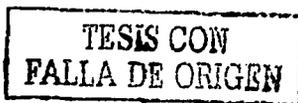
La figura de la Subdirección Académica, asumida por la Profra. Rosa Aurora Padilla, se centró, en la continuación del trabajo académico ya iniciado, pero a su vez, respondiendo a las nuevas circunstancias y necesidades de la licenciatura. Los pilares de este trabajo son: la investigación, a través de proyectos emanados del currículo vivido y el trabajo colegiado.

Los proyectos de investigación vigentes al momento en que la Profra. Padilla asume la Subdirección eran:

- *Apropiación del Nuevo Plan de Estudios (1997)*. Éste, tenía como propósito lograr que los docentes interiorizaran el enfoque de este nuevo plan de estudios.

La Secretaría de Educación Pública a través de la DGENAM¹¹, exigía a la Dirección de la Licenciatura, mandar a su planta docente a los *Talleres de Actualización para Profesores de Escuelas Normales*. La finalidad de éstos, era, por un lado, dar a conocer el nuevo enfoque

¹¹ Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.



para la formación de las nuevas generaciones de licenciados en educación primaria. Por otro lado, se presentaban las características particulares de cada asignatura del nuevo plan.

Las actividades que se llevaron a cabo, en la licenciatura, de manera constante para el desarrollo del proyecto fueron:

- Juntas de trabajo colegiado mensuales. Éstas eran un espacio de discusión y análisis de las características de los distintos programas de estudio y de sus interrelaciones; así como también de las experiencias en la aplicación de éstos.
- Todas las decisiones de la implementación del nuevo plan de estudios se acordaban en estas juntas. Por mencionar algunas de ellas:
 - Lectura constante de diversos materiales.
 - Actualización del acervo bibliográfico
 - Uso de la colección *Biblioteca Normalista*.
 - Elaboración del plan de trabajo semestral conforme a las *habilidades del perfil de egreso*.
- *El proyecto Ejes transversales del currículum (Tolerancia y Compromiso)* era un proyecto de formación de valores con respecto al perfil de egreso. La implementación de este proyecto no implicaba contenidos específicos, pero sí se trabajaba en todos los espacios curriculares. A partir del estudio del perfil de egreso y de la observación de la conducta de las alumnas se determinó que la *tolerancia* y el *compromiso* fueran los dos valores que atravesarán el currículum de manera oculta. Para llevarlo a cabo se realizaban diferentes actividades. Se colocaban mensajes en los frisos¹², proyección de películas, actitudes y mensajes de los profesores en clase, lecturas guiadas y comentadas, etc. con la finalidad de conformar estos valores.
- *El proyecto Habilidades del Pensamiento* era complemento del de *Apropiación del Nuevo Plan de Estudios* porque el nuevo perfil de egreso requiere de esta formación. El espacio para trabajar la formación en habilidades del pensamiento eran las juntas de trabajo colegiado, en las cuales se les proporcionaban algunos materiales a los maestros para que consolidaran su concepto de estrategias y de habilidades del pensamiento, se les proporcionaba bibliografía actualizada, se elaboraban instrumentos para valorar a las alumnas, se apoyaba a los profesores para elaborar su plan de trabajo semestral sobre la base de estrategias y habilidades, etc.

Ya se dio por concluido el proyecto *Apropiación del Nuevo Plan de Estudios (1997)* puesto que ya egresó la primera generación con este plan de estudios. En el año 2000, se inició un nuevo proyecto de investigación denominado "Profesionalización de la Docencia" el cual tiene el propósito

¹² Pizarrones de corcho en los cuales se colocan imágenes y frases con un mensaje implícito.

fundamental de propiciar la profesionalización de las prácticas docentes al interior de la Licenciatura en Educación Primaria del Instituto Miguel Ángel.

El trabajo colegiado no fue una estrategia implementada recientemente. Las autoridades académicas anteriores instituyeron este trabajo desde el inicio del plan de estudios 1984. Para la implementación del plan de estudios 1997 la SEP lo ha exigido como una actividad indispensable.

El trabajo colegiado se ha utilizado para abordar aspectos como:

- El trabajo académico de cada uno de los semestres. En estas juntas se abordan aspectos como la interrelación de contenidos entre las distintas materias del semestre, vinculación con el perfil de egreso, procesos grupales, etc.
- Jornadas de observación y práctica docente. Para este rubro se trabajan aspectos de organización para las tres fases del proceso: planeación, práctica y evaluación.
- Titulación. Este es otro aspecto que se maneja de manera colegiada entre los asesores del trabajo recepcional y la Subdirección Académica.

CAPÍTULO II. PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA

Este capítulo se divide en dos grandes apartados. El primero titulado *"Docencia como actividad Profesional"* está dedicado a revisar las nociones de profesión y profesional, para averiguar si la docencia cumple con las características de una profesión.

La segunda parte de este capítulo, está centrado en la *profesionalización de la docencia* desde una perspectiva académica (pedagógica – didáctica) es decir, como la posibilidad de mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje y para ello se inicia con una noción de docencia y sus dimensiones; se aborda la figura del maestro, su formación y su práctica y por último nos centramos en una postura de profesionalización docente desde una perspectiva didáctica.

2.1. DOCENCIA COMO ACTIVIDAD PROFESIONAL

2.1.1. PROFESIÓN

Inicio este apartado con una cita del Dr. Ángel Díaz Barriga acerca del origen de las profesiones:

*"Las profesiones se estructuraron con base en una segmentación de la producción del conocimiento y de su propio ejercicio. Las diversas expresiones del ideal humanista (del griego y renacentista) sucumbieron ante la necesidad de regular y reglamentar las formas del ejercicio..."*¹³

En esta pequeña frase Ángel Díaz Barriga, nos dice como las profesiones se generan a partir de una segmentación, es decir de una separación del conocimiento y su respectiva práctica. La separación moderna del conocimiento tiene origen en el tiempo de la ilustración, entendiendo por este momento histórico:

*"Designación de un periodo histórico circunscrito al siglo XVIII y que se desarrolló en Alemania por la filosofía popular; en Francia por los enciclopedistas; en Inglaterra por los sucesores del sensualismo de John Lock y los innatistas. Se caracteriza por un optimismo en el poder de la razón y en la posibilidad de reorganizar la sociedad a base de principios racionales. Políticamente se relaciona con el despotismo ilustrado... La fe en el hombre favoreció tendencias liberales e igualitarias."*¹⁴

Es a partir del surgimiento de esta ideología que se hacen estas divisiones del conocimiento, la cual sigue vigente hasta nuestros días. Actualmente podemos definir el concepto de profesión como un campo de conocimiento especializado, que está respaldado por la investigación que se

¹³ DÍAZ BARRIGA, Ángel. La profesión y elaboración de planes de estudio. Puntos de articulación y problemas de diseño.

¹⁴ Diccionario Enciclopédico Grijalbo. Autores varios. Editorial Grijalbo. Toledo España. 1986.

realiza como parte de la construcción del conocimiento. También a lo largo de la historia, los procesos de investigación, no siempre han estado guiados por el mismo paradigma del conocimiento.

En el ámbito social, podemos decir que la profesión es el estudio de una determinada área de conocimiento. Las instituciones de educación superior, quienes ofrecen este tipo de estudios, otorgan a quienes acreditaron todas las asignaturas y cumplieron con determinados requisitos, un título académico que respalda a la persona como conocedora de ese campo de conocimiento.

Para la difusión de este conocimiento, las instituciones de nivel superior, en su mayoría, elaboran un currículum que será la estructura formal a seguir y estará enfocado a la resolución de problemas específicos que socialmente serán demandados o requeridos.

Cada campo de conocimiento, o sea cada profesión, ha creado socialmente un gremio o un grupo cerrado el cual tiene sus normas y sus mecanismos de control. Al respecto David F. Labaree nos dice:

"El grupo profesional que escala posiciones socialmente debe dejar claro que posee el dominio de una serie de conocimientos a los que el profano no puede acceder y que presta sus aptitudes para llevar a cabo una determinada forma de trabajo. A cambio el grupo reclama el monopolio de su área de trabajo basándose en que tan sólo aquellos que estén cualificados serán autorizados para realizar este trabajo y para definir las formas de práctica adecuadas en esa área determinada".¹⁵

Para concluir este apartado, podemos decir que las profesiones surgen a partir de esa división formal del conocimiento que se realizó con el movimiento ilustrado en el siglo XVIII y esta división ha sido base para consolidar, a través de procesos de investigación, cada campo de conocimiento y derivado de ello su práctica especializada demandada por la sociedad para la resolución de problemas específicos.

2.1.2. PROFESIONAL

Ahora nos adentraremos un poco al concepto de 'Profesional' como el que representa a la persona calificada o cualificada para ejercer una profesión determinada.

Al respecto Burke nos dice:

"Profesional es aquella persona que ha aprendido a manejarse con las incertidumbres inherentes al área, tiene el dominio y el coraje para tomar decisiones críticas con base a la evidencia disponible, y tiene las habilidades técnicas para llevar a la práctica de manera efectiva las

¹⁵ ANGULO RASCO, J.F.; BARQUÍN RUIZ, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica. 1999.

decisiones tomadas o para retomar la situación cuando las soluciones iniciales muestran ser inapropiadas, desaconsejables o impracticables..."

Entonces, el profesional, no es únicamente la persona que se ha formado en un área de conocimiento especializada, sino que ha desarrollado habilidades propias de su campo de acción para enfrentarse a las 'incertidumbres' que éste le presenta.

En el cuaderno de trabajo no. 8 de la UNESCO que lleva por título *"La responsabilidad social de impulsar, propiciar y las políticas de profesionalización plena de los maestros"* se mencionan entre otras características que "...un papel profesional en cualquier profesión se define por las siguientes características:

- Ocupación: se trata de una actividad de tiempo completo, la cual constituye la principal fuente de ingreso;
- Vocación y orientación: el lucro no es el principal objetivo, sino la prestación de un servicio (y su correspondiente código de ética profesional), en el que está en juego la resolución de algún problema social relevante;
- Formación: el profesional maneja un saber especializado, cuya adquisición se hace de manera sistemática y a través de un proceso permanente de aprendizaje y actualización"¹⁶

El actuar profesional implica mucho más que un conocimiento especializado, implica aparte de la formación profesional, vocación, capacidad de toma de decisiones, una ética profesional y que la actividad que se realiza sea un servicio que demanda la sociedad.

En el caso del docente de educación superior, concretamente de licenciatura en educación primaria, no cumple con el perfil propuesto como "Profesional". Primeramente, la ocupación docente, debería ser una actividad de tiempo completo y la principal fuente de ingresos, es decir vivir de la docencia, lo cual dista mucho de las características de los docentes de las Escuelas Normales de sostenimiento particular, -como es, por ejemplo, la Normal del Miguel Ángel- en las cuales la figura del profesor de tiempo completo no existe.

El siguiente punto de las características de un 'profesional', dedicado a la vocación y a la orientación, en el que está en juego la resolución de algún problema social relevante, con su correspondiente código de ética profesional, podemos decir que este punto sí es cubierto por una buena parte de los profesores de este nivel educativo, puesto que su función es la formación de docentes de educación básica a nivel primaria, lo cual responde a una necesidad social.

¹⁶ CONFEDERACIÓN DE EDUCADORES AMERICANOS. "La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros". Cuaderno de trabajo 8. UNESCO.1996. P. 59

Por último el punto relacionado con la formación, en donde el docente debe tener un conocimiento especializado y cuya adquisición se realiza de manera sistemática, tampoco es cubierto por todos los docentes que se desempeñan en este nivel educativo. Muchos de ellos cuentan únicamente con estudios universitarios en diversas áreas del conocimiento, pero no cuentan con una formación especializada en educación para ejercer la docencia. Para este punto me reservo la pregunta ¿Es ético el ejercicio docente sin una formación especializada en educación?

2.1.3. ¿ES LA DOCENCIA UNA PROFESIÓN?¹⁷

En el ámbito social está considerada como una semiprofesión por tener las siguientes circunstancias:

- No tiene un campo de conocimiento específico; es indefinido.
- No es una profesión autónoma.
- Han sido otros campos disciplinarios como la Psicología, la Pedagogía, la Administración, etc. los que le han hecho aportaciones para la construcción de su campo de conocimiento.
- Cuenta con un fuerte desprestigio social, producto de desempeños inadecuados por un lado, provocados muy posiblemente por las malas condiciones laborales y salariales.
- En el ámbito de la educación superior, no existe gremio o comunidad docente reguladora y reconocida.

Concretamente el profesor ejerce en las siguientes condiciones:

- Uno de los grandes problemas del desempeño docente es el no tener bien definidas cuáles son sus tareas fundamentales. De hecho a lo largo de la historia se ha definido de diversas maneras el prototipo del profesor ideal, por supuesto, fundamentado en diversos modelos pedagógicos que han llegado a ser antagónicos entre sí. En la actualidad, no estamos exentos de esta realidad; hoy por hoy, las funciones del docente siguen aún sin definirse del todo, pero, cada vez crecen más las exigencias sociales y por lo tanto institucionales al profesorado.
- El profesor no es autónomo; ejerce en el marco de una institución educativa, la cual determina su práctica docente, puesto que ésta, depende del currículum oficial, de reglamentos y autoridades, de la infraestructura existente, etc.
- Por otro lado, el profesor es asalariado, es decir vende sus conocimientos y su capacidad de desempeño a la institución, la cual estipula la remuneración económica que recibirá el profesor. Generalmente, existe un desfase a favor de la institución entre la cantidad asignada y la

¹⁷ Consultar a FERNÁNDEZ ENGUITA M. en La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. 1986. HERNÁNDEZ Fernando en Para enseñar no basta con saber la asignatura. 1991. Cuaderno de trabajo 8, UNESCO, 1997. CLEAVES, Peter S. Las profesiones y el Estado: El caso de México. 1985.

responsabilidad y trabajo adquirido por el profesor. Esto genera un desequilibrio en el desempeño profesional del docente, en el autoconcepto del profesor y en la imagen social de él como profesional de la docencia.

2.1.4. DOCENCIA COMO ACTIVIDAD PROFESIONAL

En el ámbito académico (pedagógico–didáctico) la docencia puede considerarse como una actividad profesional. Principalmente son dos las características que la definen de esta forma. La primera es que es una actividad multifacética; en su desarrollo, se interrelacionan diversos aspectos como son académicos, sociales, culturales, psicológicos, institucionales, políticos, etc. La docencia no es una relación lineal; todos estos aspectos y probablemente algunos otros, intervienen de manera conjunta, dándole un carácter único a cada experiencia docente.

La segunda característica, es que requiere de una formación especializada para manejar y entender mejor la complejidad que ella misma -la docencia- presenta.

*"Lo principal es la posesión de un conocimiento exclusivo del que no participan ni los padres, ni los alumnos, ni en general, los demás. Es este conocimiento no compartido el que debe situar al profesorado fuera del alcance de la crítica y la mirada escrutadora de personal ajeno..."*¹⁸

En este fragmento Fernández Enguita, resalta la importancia de la posesión de un *conocimiento exclusivo*, es decir, de un conocimiento que sólo sea dominio del profesorado. Este es el elemento clave para que *el profesorado* logre:

- Reconocimiento social.
- Autonomía. (No me refiero a una ruptura social e institucional para ejercer por su cuenta y de manera totalmente independiente, sino a tener las facultades para tomar las decisiones que considere más pertinentes, sin ser vigilado y cuestionado a cada momento por su desempeño. Respeto a su criterio como profesional).
- Lo siguiente es la confianza en él como profesional. Mientras que no haya confianza, no existe el principio de la profesionalización.
- Reivindicación de la remuneración económica.

Si se lograra consolidar un conocimiento exclusivo de la docencia, esto daría al gremio docente la posibilidad de reivindicación social y por lo tanto, consolidarse como una profesión.

¹⁸ FERNANDEZ ENGUITA M. La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro. 1986. P.93

2.2. PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA

2.2.1. DOCENCIA Y SUS DIMENSIONES¹⁹

La docencia es un proceso complejo que se desarrolla en una institución educativa, dentro de un salón de clases. Sus protagonistas son los alumnos y el profesor. ¿Por qué nombrar primero a los alumnos? Porque sin ellos, este proceso no tendría sentido; por ello, puedo decir que la docencia es sustancialmente para los alumnos.

Ahora bien la docencia, en su estructura, es un proceso complejo, que está compuesta de múltiples elementos que se relacionan entre sí de manera dinámica, generando una red de relaciones; me refiero en concreto, a las relaciones interpersonales que se establecen entre profesores-alumnos y alumnos-alumnos, donde se juegan aspectos de tipo psicológicos, afectivos, sociales, institucionales, que van conformando y determinando esas relaciones. El currículum oficial, documento en el que se concentran los contenidos a tratar, y el currículum oculto²⁰, también son motivo para establecer determinadas relaciones entre los sujetos que conforman una experiencia docente.

El propósito de la docencia, como proceso sistemático, organizado e institucionalizado pretende a fin de cuentas, que los alumnos construyan su propio aprendizaje a raíz de ir integrando sus experiencias de aprendizaje a sus estructuras mentales, y para ello el maestro debe propiciar un ambiente en el cual se pueda lograr este propósito. Al respecto el Mtro. Porfirio Morán Oviedo nos dice al respecto lo siguiente: *"...docencia ... como práctica social especializada que puede considerarse profesional, en tanto práctica específica que implica un rol determinado y que requiere de una formación académica para su desempeño; es decir la docencia ... puede considerarse una práctica social de carácter profesional, en la perspectiva de la dimensión social del trabajo".²¹*

¹⁹ La categoría "dimensiones de la docencia", la trabaja Lesvia Rosas y otros en su libro Transformando la práctica docente. Esta misma categoría la podemos encontrar en el artículo "Notas para un modelo de docencia" de Martiniano Arredondo y otros, publicado en la revista Perfiles Educativos # 3, 1978. Margarita Pansza y otros en su libro Fundamentación de la Didáctica establecen tres categorías de análisis, las cuales retomo e integro en éstas, a los otros dos autores consultados.

²⁰ Currículum oculto lo entendido como "proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no explícitas, brindadas por la escuela debido a su situación de microcosmo del sistema social de valores". En ARCINIEGAS, Orlando. "Sobre currículo oculto" p.68 citado en: FERNÁNDEZ, Héctor. "Apuntes Generales sobre el Currículo" en Revista Foro Universitario No. 76, UNAM-STUNAM, México, 1987.

²¹ MORAN OVIEDO, Porfirio. "Formación de profesores y profesionalización de la docencia; Una consideración desde la perspectiva del CISE". Perfiles educativos, n.38, octubre noviembre diciembre, 1987. p. 46

En este sentido la docencia está respondiendo a las necesidades sociales, es decir, es una práctica social y por otro lado es especializada porque para ejercerla se requiere de una sólida preparación académica en alguna área de conocimiento específico y de una formación teórico – metodológica en el ámbito pedagógico.

Para tener una visión más clara de todo lo que interviene en la docencia, la abordaré desde diferentes dimensiones. El establecimiento de éstas, no pretende de ninguna manera, dar la idea de parcializar el proceso docente; por el contrario, lo que se pretende es, a través de estas dimensiones, hacer un análisis más específico y ordenado del fenómeno docente.

Dimensión del aula:

En esta dimensión, se abordan todos los aspectos relacionados con los contenidos de aprendizaje, la metodología empleada para el trabajo grupal e individual de los contenidos, las interrelaciones personales y el ambiente necesario para que se genere el aprendizaje. Esta dimensión está centrada en el acontecer cotidiano del salón de clase, con todo lo que ello implica.

Primeramente me referiré a la figura del maestro. El maestro como responsable de dirigir el proceso educativo, también es persona; con una vida cotidiana, con gustos, necesidades, aptitudes, valores y problemas que lo constituyen y él, con todo lo que es, enfrenta su práctica educativa, imprimiéndole su sello personal.

La personalidad del maestro es un elemento que va a intervenir de manera decisiva en el proceso educativo.

Las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo, incluyendo al maestro, son otro elemento de carácter importantísimo para generar un clima de trabajo estable.

De estas relaciones interpersonales, también se desprenden procesos de socialización, de reconocimiento, de búsqueda, de los cuales se van construyendo situaciones de tipo emocional y afectivo, que van determinando el proceso.

Dentro de esta misma dimensión, también figura lo relacionado con el aspecto didáctico, o sea lo relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este aspecto abarca cuestiones de contenido y de metodología, que es la manera como el profesor dirige su práctica educativa para que los alumnos vayan construyendo sus propios conocimientos.

"En la práctica docente, en cuanto acción intencionalmente dirigida, hacia el logro de determinados fines educativos, contiene siempre una referencia axiológica, es decir, a un conjunto de valores".²²

²² MARTINEZ, D. "Valores de los estudiantes..."p.12. citado en FIERRO, Cecilia; FORTOUL, Bertha; ROSAS, Lcuvia. Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México, Paidós, 1999.

Dentro del proceso enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo en la práctica docente, siempre lleva implícito un conjunto de valores, que son producto de la propia educación y formación del maestro; y al momento de ejercer en el aula, los pone de manifiesto tanto en sus acciones como en las orientaciones verbales que expresa.

Los valores se transmiten de manera consciente o inconsciente. Aunque el profesor no decidiera transmitir valores, en su actuar cotidiano los vive de manera implícita y a su vez los transmite a sus alumnos, cuestión que ya se ha expresado anteriormente sobre el currículum oculto.

Dimensión institucional:

El puente entre el Sistema Educativo Nacional y los docentes es la institución educativa; es en ella donde se llevan a cabo las prácticas docentes; por lo que éstas, están totalmente influidas tanto por la normatividad emanada del sistema educativo, como por los estatutos internos de la propia institución. De la interrelación de ambas normatividades, se genera un reglamento que guía las actividades institucionales y las prácticas docentes.

La institución educativa está conformada por la comunidad educativa, es decir por todas aquellas personas que son parte de ella y entre todos se establece una red de relaciones interpersonales que la hacen por decirlo así "un organismo vivo".

Toda institución educativa cuenta con un proyecto educativo, que es el que le da unidad y sentido al ser y quehacer de la institución. Cada uno de los miembros de la comunidad educativa tiene el compromiso de apropiarse de este proyecto y de manera personal llevarlo a la práctica.

El docente no está solo y aislado con sus alumnos al ejercer su práctica; su propio quehacer le exige establecer relaciones interpersonales con otros profesores, con el director y diversas autoridades, con el personal administrativo, con padres de familia, con el personal manual y con otros alumnos. De tales relaciones se construye un ambiente propio de la institución, que va determinando las normas de comportamiento y de comunicación.

Como podemos ver esta dimensión, se vincula estrechamente con la anterior, no solo a nivel del salón de clase, sino en las relaciones de toda la institución.

Dimensión Social:

Una sociedad tiene características que la conforman como tal. Su historia, su proceso político y económico, su cultura, su religión, etc. En este sentido podemos concebir a la sociedad como: *"una totalidad en la que se establecen diversas relaciones sociales condicionantes de la actividad*

*social de los hombres; aquí están implicadas las relaciones económicas, políticas e ideológicas en una compleja red..*²³

*"... la sociedad no se mueve, evoluciona o se transforma de acuerdo a una ley natural, sino que está supeditada al devenir de un proceso histórico en el que se dan contradicciones y conflictos, enmarcados en una situación material concreta".*²⁴

La sociedad se autogenera a través de un proceso dialéctico – histórico. Es ella misma quien a través de procesos educativos va formando a las nuevas generaciones; por lo cual podemos decir que la educación es una de sus funciones sustantivas.

Este proceso educativo lo llevan a cabo diversas instancias sociales, entre las cuales se destacan la familia, la comunidad, los medios masivos de comunicación, la Iglesia y el Estado. La educación que proporcionan estas instancias sociales, la podemos determinar como educación no formal.²⁵

Todas las personas que formamos parte de una sociedad, fuimos involucrados desde nuestro nacimiento en este proceso de educación no formal que nos fue constituyendo de una manera determinada

En este sentido podemos entender a la sociedad como *"asociación humana heterogénea con intereses distintos, que a su vez condicionan modos distintos de educación y de instrucción"*.²⁶

La tarea docente, como proceso de educación formal, es una actividad que se lleva a cabo en una institución educativa, que esta inmersa en la sociedad.

Todas las personas que toman parte en este proceso escolarizado, cuentan ya con un bagaje sociocultural en mayor o menor grado.

A este bagaje sociocultural se le aumentan los contenidos propios de la educación escolarizada, dando por resultado una educación formal.

Me parece importante recordar, en esta dimensión que en términos prácticos, la docencia se ejerce en un espacio definido por una institución educativa (la escuela) regulada por un organismo más general (en este caso la SEP) al interior de una sociedad conformada económica, política y socialmente, al amparo de una legislación jurídica que da lugar o sustenta un gobierno de Estado representativo de la cultura social. En este sentido, la docencia no es autónoma, es un instrumento de auto reproducción y de transformación de la sociedad misma.

²³ PANSZA G. Margarita; PÉREZ JUÁREZ, Esther Carolina; MORAN OVIEDO, Porfirio. Fundamentación de la didáctica. 1996 p.20-21.

²⁴ *Idem*

²⁵ LA BELLE, Thomas J. Educación no formal y cambio social en América Latina. 1980 p.44

²⁶ TROISE, Emilio, citado en PANSZA Et. Al. 1996 p.21

**TESIS CON
FALLA DE
ORIGEN**

2.2.2. EL MAESTRO, SU FORMACIÓN Y SU PRÁCTICA DOCENTE:

En la figura del Maestro es en quien recae de manera más directa la formación y a su vez quien ejerce, quien coordina o quien dirige la práctica docente.

En cuanto a la formación del docente, de manera general, podemos hablar de los dos tipos de formación específica para la docencia; la formación inicial y la formación permanente.

Por formación inicial, me refiero a la formación que ofrecen las Escuelas Normales. Estas escuelas brindan una formación docente escolarizada, sistematizada y dirigida a los diferentes niveles de la educación básica.

La formación permanente, como su nombre lo indica, es un proceso continuo en el cual el docente en ejercicio, está en constante actualización con miras a mejorar y a enriquecer su práctica docente.

Para propiciar este proceso, muchas instituciones educativas, ofrecen a sus docentes cursos, seminarios, talleres. Incluso la propia Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Normales, exige a los docentes que trabajan en este nivel educativo, que se integren a los talleres de actualización que ella misma ofrece.

Para efectos de este trabajo, lo que me interesa es el proceso de Formación permanente, puesto que el nivel educativo en el cual se desempeñan los docentes de la Normal del Instituto Miguel Ángel es Licenciatura en Educación Primaria, es decir educación superior. Como ya mencionamos, en este proceso de formación permanente están incluidos toda clase de cursos y talleres con la finalidad de proporcionar al docente recursos didácticos aplicables a su práctica. A estos cursos asisten tanto profesores con una formación docente previa como profesores que no tienen ninguna formación docente que los respalde. Para los primeros, estos cursos son actualización, mientras que para los segundos son de formación, pero una formación técnica.

Para adquirir una formación docente fundamentada, se requiere que el docente no solo asista a este tipo de cursos, conferencias y talleres, sino que participe también en experiencias de formación de currícula mucho más amplios como pueden ser diplomados, especializaciones o posgrados. El incursionar en este tipo de experiencias iniciaría al docente en un auténtico proceso de formación. La sola asistencia a cursos menores daría al docente un proceso de capacitación más completo.

Dentro del proceso de formación permanente, la lectura es una actividad sin la cual éste no podría llevarse a cabo. La lectura de textos pedagógicos, textos de la materia que se imparte, artículos de difusión científica y todo tipo de texto que amplíe la cultura del profesor es recomendable. De esta formación integral obtendría una serie de elementos que serían de suma importancia en el desarrollo de su práctica docente.

Elba Noemí Gómez Gómez comenta al respecto:

*"Para ser maestro, para mantenerse a través del tiempo en el trabajo del aula, el docente requiere no sólo conocimientos técnicos y pedagógicos, sino al mismo tiempo una serie de conocimientos más sutiles que se pondrán en juego en una intersección permanente entre lo afectivo, lo social y lo intelectual"*²⁷.

En la cotidianidad del aula, las circunstancias no se presentan por separado, efectivamente hay una intersección permanente entre lo afectivo, lo social y lo intelectual y ciertamente el profesor requiere de conocimientos que Elba Noemí llama "más sutiles", yo los llamaría más de formación, de experiencia, de sensibilidad, en una palabra, profesionales, para poder interactuar en esa constante intersección. De aquí se desprende una serie de habilidades que el docente va desarrollando como el ser reflexivo, creativo o innovador, investigador en el sentido de estar en una constante búsqueda de los nuevos conocimientos que complementen los ya adquiridos, etc.

Refiriéndonos concretamente al desarrollo de su práctica docente, el profesor fungirá como orientador²⁸ o coordinador, teniendo la tarea de crear un ambiente propicio para que se genere el aprendizaje, por ejemplo fomentando el trabajo en grupo, tomando en cuenta las características de sus alumnos y sus necesidades, propiciando la curiosidad, el interés, y la resolución de problemas a fin de que los alumnos desarrollen ciertas habilidades. Hablamos de una práctica que tiene como fundamento fomentar la independencia de los alumnos; que ellos sean capaces de enfrentar los problemas que se les presentan en el proceso de aprendizaje, apoyados o guiados por el docente, pero no resueltos por el profesor.

Para fomentar este tipo de práctica, el docente debe estar convencido de que su papel no es la transmisión del conocimiento en donde el alumno es un objeto de enseñanza y él el portador del conocimiento. Por el contrario, él, como docente funge como facilitador del aprendizaje, concibiendo al alumno como sujeto de aprendizaje. En este sentido el profesor deberá valerse de una serie de estrategias en donde el alumno pueda experimentar, pueda tener sus propias vivencias, de las cuales irá construyendo su aprendizaje.

Por supuesto, este tipo de práctica requiere del profesor gran cantidad de conocimientos, tanto de la materia como pedagógicos y el desarrollo de un criterio, que como ya mencionamos, le permitirá ir considerando las situaciones que se le presentan y dadas un correcto encause, ya que de esto dependerá en gran medida, el fracaso o el éxito de la experiencia de aprendizaje.

²⁷ GÓMEZ GÓMEZ, Elba Noemí. "La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente". <http://www.jalisco.gob.mx/srias/educación/noemi.html>

²⁸ BLANCO BELEDO, Ricardo. "El aprendizaje integral como contexto". En Docencia Universitaria y desarrollo humano, p.33

2.2.3. PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA

El término profesionalización de la docencia surge en la década de los setentas como repuesta al proyecto de modernización educativa que se llevaba a cabo en el país y como parte de las reformas universitarias que tenían como uno de sus propósitos elevar la calidad educativa. Es una estrategia pedagógica antagónica a la tecnología educativa que se regía por la sistematización de la enseñanza, basada en objetivos previamente establecidos que se observaban, se medían y se cuantificaban.

Esta estrategia pedagógica no solamente se enfoca a la práctica docente, entendiéndola simplemente como el quehacer del maestro en el aula; cuenta con una visión mucho más completa e integral del proceso educativo.

La Docencia, desde esta perspectiva, primeramente se interesa por la formación docente considerándola como un proceso de vital importancia para consolidar un perfil profesional del docente en ejercicio.

Entre los propósitos de la formación docente está la consolidación de docentes creativos, reflexivos, innovadores capaces de hacer crítica y reflexión de su propia práctica y de buscar una constante actualización.

"Formación especializada que implica un conjunto de conocimientos y habilidades específicas de un área o disciplina determinada, y en los aspectos científicos y técnicos que requiere el propio ejercicio de la docencia".²⁹

El profesor, en su práctica educativa, ejercerá no solo como transmisor de contenidos, sino propiciará un ambiente adecuado para que se pueda generar el aprendizaje en sus alumnos. Él fungirá como facilitador y orientador en el proceso de aprendizaje. En este tipo de práctica docente se busca que el alumno aprenda a indagar, a buscar, a investigar a través de sus propias estrategias, teniendo como propósito fundamental que vaya consolidando su independencia del profesor para logra el aprendizaje; es decir, "enseñarlo a pescar, no darle el pescado."

Desde esta perspectiva, la práctica docente se vuelve fuente inagotable de conocimiento para el profesor, pues realiza constantes reflexiones acerca de ésta. En este sentido, el docente debiera participar como fuente de información y experiencia en reuniones educativas para enriquecer y proporcionar una visión real de los problemas que la educación enfrenta.

Para poder lograr estos propósitos, no es posible el ejercicio de una práctica docente aislada. En este sentido es necesario crear espacios de interrelación entre docentes, entre autoridades y

²⁹ MORAN OVIEDO, Porfirio. "Formación de profesores y profesionalización de la docencia: Una consideración desde la perspectiva del CISE". Perfiles educativos, n. 38, octubre noviembre diciembre, 1987, p. 47

docentes, entre alumnos y entre docentes, autoridades, padres de familia y alumnos, de tal forma que el proceso se enriquezca.

Este tipo de práctica docente requiere de una serie de condiciones que la propicien. Una condición fundamental es contar con un modelo educativo profesionalizado, el cual debe propiciar y fomentar desde los conceptos básicos educativos como son educación, docencia, currículum, maestros y alumnos una práctica docente como la ya mencionada. Este modelo educativo, propuesto por una política educativa en una sociedad determinada, que a su vez obedece a una política nacional, deberá llegar a las instituciones educativas, quienes a su vez, también tendrán que propiciar esta profesionalización docente.

Como ya mencionamos en el apartado de dimensión institucional, la docencia se ejerce en una institución educativa, que cuenta con un proyecto educativo en el cual se consolidan y toman forma los conceptos que conforman el modelo educativo y se vuelven parte de los propósitos de la institución.

Para que la labor educativa se pueda llevar a cabo, es condición indispensable que la institución educativa proporcione las instalaciones físicas y los recursos necesarios.

Otro aspecto que es competencia de la institución y que también es de gran importancia, son las condiciones laborales que ésta ofrece a su personal. Por condiciones laborales entendemos contrato colectivo de trabajo y salario estipulado. De este rubro depende que el docente cuente con una posición que le apoye su labor educativa.

El medio social determina todo proceso educativo, e influye de manera directa en cada uno de los actores que lo conforman: maestros, alumnos, padres de familia, directivos autoridades y la comunidad en general.

Para terminar con este apartado cito al Mtro. Porfirio Morán Oviedo: La profesionalización de la docencia "...se le entiende, también, como formación amplia e integral, con fundamentación teórico - metodológica que posibilita respuestas coherentes con la realidad institucional, es decir, se tiende a la formación de docentes y de otros agentes educativos, para un mejor desempeño de sus tareas académicas, tanto en lo inmediato como en lo mediato; que tenga elementos para superar su práctica docente y para participar en acciones de práctica educativa que tengan mayor trascendencia institucional, como lo pueden ser la revisión, elaboración e instrumentación de planes de programas de estudio; el diagnóstico, la evaluación y planeación institucional; el desarrollo de programas de formación de profesores, de proyectos de investigación educativa, de creación de centros, departamentos, comisiones, etcétera y que, asimismo, tengan que ver con la práctica docente y educativa de la institución..."³⁰

³⁰ Idem.

La profesionalización de la docencia, busca la integración y la coherencia no solo de las prácticas docentes en el aula y de la formación del docente adecuada para ello, sino de todo el engranaje educativo desde las macro esferas hasta las micro esferas, desde la política y la economía educativa, pasando por la sociedad las instituciones educativas, los maestros y las realidades en las aulas.

CAPÍTULO III.
EN BÚSQUEDA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA DEL INSTITUTO MIGUEL ÁNGEL

Como ya se mencionó en la introducción, este capítulo está dedicado a presentar el análisis³¹ de la postura y la opinión de los maestros del IMA³² con relación a su experiencia docente y profesional, a su forma de concebir la docencia y su desempeño profesional, así como a sus necesidades de formación docente, en las dos direcciones mencionadas anteriormente (horizontal, que implica una comparación entre los distintos perfiles profesionales de cada profesor y vertical que implica una comparación de cada profesor consigo mismo).

En la primera parte de este capítulo, se presenta un extracto del currículum vitae de cada uno de los profesores entrevistados con la intención de que el lector se pueda hacer un panorama general de cada uno de ellos.

I. DATOS CURRÍCULARES DE LOS PROFESORES ENTREVISTADOS:

Antes que nada es importante informarle al lector que por cuestiones de confidencialidad, se le ha asignado a cada profesor una clave para facilitar la ubicación de su perfil profesional. Con esta clave, nos referiremos a él o a ella a lo largo del informe, quedando de la siguiente manera:

Profesor 1 (UsFD) que significa Universitaria sin Formación Docente.

Profesor 2 (UcFD) que significa Universitario con Formación Docente.

Profesor 3 (FN) que significa Formación Normalista.

Profesor 4 (FNyU) que significa Formación Normalista y Universitaria.

Profesora 1 (UsFD):

Tiene tres años de experiencia docente (al 22 de mayo de 2001, fecha en que fue entrevistada). Estudió Comercio de 1978 a 1982 en el Hellen's School en el D.F. y actualmente estudia una segunda carrera que es Licenciatura en Ciencias Religiosas en la Universidad La Salle, también en el D.F.

Con relación a la formación docente, nunca ha participado en ningún curso de esta naturaleza. Ha trabajado como secretaria y cuidando niños en una guardería. En 1988 trabaja por primera vez como profesora de Inglés en el Instituto Anglo Español por un período de un semestre. Su siguiente incursión en la docencia es en 1998 en el Instituto Miguel Ángel, concretamente en la

³¹Es importante aclarar que para llevar a cabo este análisis, previamente se realizó un proceso de depuración y de interpretación de toda la información obtenida en las entrevistas. Con este proceso como antecedente, se procedió a la realización del análisis.

³² IMA: Instituto Miguel Ángel.

Licenciatura en Educación Primaria con la materia *Formación en Valores Cristianos*. Hasta la fecha continúa impartíendola.

Profesor 2 (UcFD):

Tiene veintinueve años de experiencia docente (al 16 de mayo de 2001, fecha en que fue entrevistado); realizó estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Historia en la UNAM, Doctorado en Economía en la Universidad de Boston, estudios de Doctorado en Economía en la UNAM, Doctor en estudios latinoamericanos también por la UNAM.

En relación a la formación docente, ha participado en todos los Talleres de Actualización para Profesores de Escuelas Normales del Distrito Federal, para impartir diversas asignaturas de la Licenciatura en Educación Primaria – Plan 1984 y 1997. Dichos talleres son promovidos y exigidos por la SEP.

Por su cuenta tomó cursos sobre Formación y Didáctica General en la UNAM de 1971 a 1974. También participó en cursos sobre *Formación en Educación Superior* en la Universidad Sorbóna, en la Universidad Complutense de Madrid y en London School Economic. Cursos de nivelación pedagógica en Universidad de Wisconsin. En México, por ejemplo participó en cursos sobre corrientes educativas en el ISEC.

Su desempeño profesional ha girado principalmente en torno a la investigación, y también se ha desempeñado como asesor, conferencista, funcionario, entre otros cargos. Es autor de varios libros sobre sus especialidades y de numerosos artículos.

En la docencia comenzó a incursionar hace casi treinta años, en 1972. Inicia en la Preparatoria Popular, CCH, y Preparatoria Nacional a nivel Medio superior. Desde 1974 hasta la fecha da clases a nivel Licenciatura y Posgrado en la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. De 1977 a 1979 en el Centro de Enseñanza para Extranjeros, también de la UNAM. En 1978 en la Universidad de Wisconsin campus Madison. De 1979 a 1980 en la Facultad de Economía de la UNAM. De 1980 a 1981 a nivel Maestría en la Universidad Autónoma Metropolitana plantel Xochimilco. En UNITEC de 1981 a 1986 a nivel Licenciatura. En ISEC desde 1988 a la fecha, en la Universidad Latinoamericana de 1997 a la fecha y en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales – plantel Acatlán (UNAM) en la cual ha logrado la más alta categoría como investigador.

En el Instituto Miguel Ángel comenzó a dar clases en 1985 hasta la fecha y ha impartido diversas materias del área de sociales.

Profesor 3 (FN):

Tiene cuarenta y tres años de experiencia docente (al 16 de mayo de 2001, fecha en que fue entrevistado). En su caso, su experiencia de formación ha estado íntimamente ligada con su experiencia profesional.

Inicia con la Normal Básica, egresando, en el año 1957, de la Escuela Nacional de Maestros. En 1958 inicia su trayectoria como docente de educación primaria. En 1962 comienza sus estudios en la Escuela Normal Superior de México en la especialidad en Geografía. En 1965, año en que egresa de la Normal Superior, comienza a atender aparte de su grupo en la escuela primaria, grupos en nivel Secundaria en la materia de Geografía hasta el año de 1972 en que deja la escuela primaria para dedicarse por completo a la Secundaria. Aproximadamente por el año de 1982 inicia sus estudios de Maestría (equivalente) para continuar inmediatamente con el Doctorado en Pedagogía; ambos los realiza en la Escuela Normal Superior de México. Estos estudios le permitieron llegar a la Subdirección en la Escuela Secundaria.

Para 1988 inicia su trayectoria en Escuelas Preparatorias impartiendo Geografía y Ciencias de la Tierra. En este mismo año incursiona en la Universidad Pedagógica Nacional y en el año de 1993 ingresa al Instituto Miguel Angel para incorporarse a los Departamento de Bachillerato y de Licenciatura en Educación Primaria respectivamente. En este segundo Departamento ha impartido diversas materias del área pedagógica y actualmente imparte la asignatura de Geografía y su Enseñanza y Seminario de Práctica docente a las alumnas del último año de la carrera. Dentro de su trayectoria, ha impartido diversos cursos de formación docente a profesoras y directivos en ejercicio; publicó libros de texto para educación secundaria de Geografía editorial Mc. Graw Hill y Larousse.

Profesora 4 (FNyU):

Tiene quince años de experiencia docente (al 19 de mayo de 2001, fecha en que entrevistada). En relación con sus estudios profesionales, es la única de los profesores entrevistados que cuenta con estudios de Normal Básica y Universitarios en Pedagogía.

En su caso, su experiencia profesional ha estado íntimamente ligada con su experiencia de formación.

La Normal Básica la estudia de 1982 a 1986 en la Escuela Normal del Colegio Sagrado Corazón. Al concluir sus estudios inmediatamente se integra al ejercicio de su profesión como profesora de educación primaria en el Centro de Educación y Formación, en donde atiende por tres años consecutivos grupos de primer grado y en los siguientes tres años atiende grupos de tercer grado.

A la par de su ejercicio profesional, en 1987, inicia sus estudios de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y egresa en el año de 1991. En este mismo año, concluye su ejercicio profesional en la escuela primaria y comienza su labor en la Escuela Normal Francés Pasteur primero desempeñando el puesto de Titular de la Licenciatura en Educación Primaria; en ese mismo año, también se encarga de la elaboración de la revista de difusión de la escuela. Al año siguiente comienza su trayectoria como Profesora en la Licenciatura en Educación Primaria de

la misma escuela hasta el año de 1998. De 1994-1996 estudia en la Universidad La Salle un Diplomado en *Problemas de Aprendizaje*.

En 1995 se integra a la planta docente de la Escuela Normal Superior F.E.P. en ambas modalidades, escolarizado e intensivo (veranos) durante varios ciclos escolares.

En 1996 comienza su trayectoria en el Instituto Miguel Angel en la Licenciatura en Educación Primaria impartiendo diversas asignaturas del área pedagógica. En 1997 estudia por parte de la Universidad de Monterrey un Diplomado en Docencia. En 1998 aparte de sus funciones como docente toma el cargo de Subdirectora Académica de Licenciatura en el mismo Instituto Miguel Angel, función en la cual hasta la fecha (año 2001) es vigente.

En 1999 cursa un Diplomado en Desarrollo de Habilidades del Pensamiento basado en la metodología de Margarita A. De Sánchez.

En el año 2000 ingresa a la Maestría en Pedagogía en la UNAM.

Desde su egreso de la Normal Básica se mantiene participando en cursos, talleres, seminarios, jornadas, congresos, etc. de formación y actualización docente y pedagógica.

II. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Para la presentación del análisis, se presenta la información proporcionada por los cuatro profesores entrevistados dividida en los siguientes subtítulos:

Causas y Motivos: En este rubro presento las preguntas que están relacionadas con las causas y los motivos que los profesores entrevistados han tenido para incursionar en la docencia y para continuar o iniciar su formación docente.

¿Cómo das tus clases? Aquí se presentan únicamente las respuestas a esta pregunta, incluyendo los incisos que la conforman que son: ¿Cómo trabajas la planeación?, ¿Cuál es tu forma de trabajo con las alumnas? Y ¿Qué tipo de tareas les dejas?

¿Y tú, qué opinas?: Este rubro se tituló de esta forma, porque en éste, se conjuntan todo el resto de preguntas de los cuatro rubros que conforman el cuestionario elaborado, puesto que todas estas comparten una característica en común y es que son preguntas que implican el criterio personal de cada profesor. El orden de aparición es conforme al orden establecido en el cuestionario que sirvió como guión de entrevista.

3.1. CAUSAS Y MOTIVOS:

En este punto me dedicaré a analizar las preguntas que están relacionadas con las causas y los motivos que tuvieron los profesores entrevistados para incursionar en la docencia, así como participar en distintas modalidades de cursos de formación docente.

Iniciamos con el caso de la Profesora 1 (UsFD)³³:

En el caso de esta profesora, lo que la motivó a dar clases fue la necesidad de transmitir lo que ya había aprendido y comenta lo siguiente:

"Porque tenía que transmitir lo que yo había aprendido... es como cuando respiras, si tu nada mas aspiras y aspiras, pues llega un momento en que tienes que exhalar, entonces ese dar el conocimiento que yo había adquirido es lo que te impulsa a transmitirlo, a dar clase."

En este párrafo se percibe claramente como para ella el dar clases es como 'cerrar el círculo', pues lo compara con la fase de aspiración del proceso de respiración; la fase de exhalación sería el dar a otros lo ya aprendido. Su analogía habla de lo vital que es para ella dar clases, puesto que la respiración es un proceso sin el cual, no se puede vivir.

Ahora presento los motivos que tuvo el Profesor 2 (UcFD)³⁴ para incursionar en la docencia:

³³ Recordemos que (UsFD) significa Universitaria sin Formación Docente.

³⁴ Recordemos que (UcFD) significa Universitario con Formación Docente.

"Fue obligación porque dentro de la formación de la investigación en la UNAM había un programa que era justamente la creación de cuadros docentes ese... dentro de la Universidad entonces para poder acceder a un nivel de ayudante de investigador tenías que cumplir con dar clases...

... entonces por eso de alguna manera fue una obligación no fue una selección así consciente. Si yo hubiera podido seleccionar para nada hubiera seleccionado dar clases; me hubiera enfocado a la investigación pura ¿no?, pero ya cuando estás y empiezas a encontrar esa relación entre lo que estás investigando y aprendiendo, pues se va haciendo como ese matrimonio que dices bueno es necesario dar clases ¿no?; me aclara mis ideas, me ayuda realmente a plantear de una manera lógica, ayuda a que alguien tenga otras ideas y que contrapongas tus ideas y empiezas a pensar y a discutir y entonces ya se convierte como en un elemento fundamental para la propia investigación ¿no?..."

Con este párrafo me permito comenzar a establecer algunas relaciones significativas e importantes con otras respuestas que él mismo dio en la entrevista con el fin de ilustrar mejor su pensamiento docente. En la primera pregunta que le hice: ¿Cuál ha sido tu desempeño profesional? Me contestó que la investigación, y que la otra labor sustantiva que desempeña es la docencia, y me señaló que desde que estaba estudiando tenía muy claro que él quería ser investigador. O sea su vocación es la investigación y en este párrafo nos describe como en el proceso de formación en investigación, la docencia entró como una obligación. Con el tiempo empezó a desarrollar gusto por ella puesto que descubrió que esta actividad complementaba o apoyaba de alguna manera su actividad como investigador. Aparece también en este párrafo la importancia de la relación entre la investigación y la docencia; más adelante se abordará el tema de cómo la docencia también se beneficia de la investigación.³⁵

- Si buscamos alguna relación entre los motivos para ejercer la docencia de la profesora 1 y los del profesor 2, encontraremos una gran diferencia. Por un lado la profesora 1 por la necesidad de transmitir lo que ha aprendido, mientras que el profesor 2 inicia su desempeño docente por obligación y posteriormente como apoyo a sus actividades de investigación.

El Profesor 3 (FN)³⁶ guarda una fuerte diferencia con los profesores 1 y 2, puesto que su primera formación profesional es la Normalista; su carrera es profesor de educación primaria y los motivos que tuvo para escoger el magisterio como profesión fueron los siguientes:

"Bueno básicamente porque me gustó, yo quería ser ingeniero, yo quería ser arquitecto pero busqué la Normal como un escalón para llegar después, ya más desahogado económicamente a la arquitectura, sin embargo, creo que era mi vocación que yo no había descubierto claramente porque cuando me presenté a mi primera práctica, fue en una Normal, me sentí tan a gusto con los niños que yo decidí en ese momento que era mi vida, que era mi vocación y a partir de ahí ya no pensé más que en los alumnos, en la escuela, en la docencia."

"... el maestro que me tocó como titular... me trató tan bien, me orientó tan bien que realmente me gustó tanto en ese momento que decidí yo no estudiar otra cosa..."

Me parece importante destacar que el contacto con la práctica lo hace descubrir que desea dedicarse definitivamente a la docencia. Sin embargo, me era muy importante presentar el segundo párrafo de esta cita pues en este se observa la importancia y la trascendencia de un rol

³⁵ Ver en la página 47 la respuesta del profesor 2 a la pregunta *¿De qué manera consideran que su profesión les ayude a su ejercicio docente? Se explica por qué la docencia se beneficia de la investigación.*

³⁶ Recordemos que (FN) significa Formación Normalista.

docente. El profesor 3 comenta que el maestro titular del grupo donde practicaba por primera vez lo trató y lo orientó tan bien que en ese momento decidió no estudiar otra cosa; es decir el contacto con los niños y el trato del profesor titular conjuntaron lo necesario para que él descubriera su vocación. Entonces es importante hacer notar la trascendencia del desempeño docente.

Por último presentaremos los motivos que tuvo la Profesora 4 (FNyU)³⁷ para escoger la Normal Básica como primera opción profesional.

En su caso ella deseaba desde que realizaba sus estudios de nivel secundaria estudiar pedagogía. Por influencia materna estudia la Normal como primera opción profesional, pero siempre pensando en continuar con sus estudios de pedagogía. Al respecto, presento la siguiente cita:

"...yo tenía la idea desde que estaba en secundaria de ser pedagoga y terminando la secundaria se dio la oportunidad de que, de que, este, una amiga con la que yo me llevaba, este iba a estudiar Normal... o mi mamá, también mi mamá tuvo mucho que ver ahí; este, ella ya había investigado la Normal del Sagrado entonces pues me presentó la alternativa y dijo: pues muy bien tú quieres ser pedagoga pues aquí también está la Normal ¿no? entonces este, pues yo dije bueno, o sea yo entra a la Normal con esa idea de...como era Normal con prepa dije: bueno pues órale ¿no? este, estudio la Normal con la prepa y saliendo estudio Pedagogía."

"Yo la verdad, yo le tiraba a la Pedagogía desde un principio. Y bueno ya estando en la Normal pues me gustó, este pero yo tuve una maestra que era pedagoga y desde ahí pues reforzó mi idea de ser pedagoga."

Esta profesora, accedió a estudiar Normal, y le gustó pero no era su vocación. Su orientación vocacional es hacia la Pedagogía y aquí establezco la relación con la siguiente pregunta que es ¿Qué te motivó a continuar con tus estudios pedagógicos? La respuesta es el gusto, las ganas. La Pedagogía es su vocación, tan es así que hasta la fecha (2001) estudia la Maestría en Pedagogía y en breve piensa realizar los estudios de Doctorado también en Pedagogía. Sin embargo, sería interesante preguntarse cuando ella estaba en la secundaria y decía que quería ser pedagoga ¿Qué creía que era la Pedagogía? y ¿Qué desempeño profesional imaginaba?

Como podemos observar los motivos que tuvieron el profesor 3 (FN) y la profesora 4 para seleccionar el magisterio como profesión son muy distintos; sin embargo ambos tienen la peculiaridad de ser fortuitos o casuales; en el caso del profesor 3 (FN) es la necesidad de tener una carrera corta con la cual financiar sus estudios posteriores en arquitectura o ingeniería y en caso de la profesora 4 (FNyU) la influencia materna es la que la lleva a tomar el magisterio como profesión, en ninguno de los dos casos escogieron ser profesores por deseo vocacional. El profesor 3 (FN) sí descubre en la docencia su vocación mientras que la profesora 4 (FNyU) continúa fiel a su vocación por la Pedagogía.

³⁷ Recordemos que FNyU significa Formación Normalista y Universitaria.

¿Qué motivó a los normalistas a continuar con sus estudios pedagógicos?³⁸ y ¿Por qué algunos de los profesores universitarios han tomado cursos de formación docente? Son las preguntas que ahora nos ocuparán.

Con relación a la primera pregunta, encontramos que los motivos son diversos y responden a necesidades y situaciones múltiples.

En el caso del profesor 3 (FN) los motivos para continuar con sus estudios tanto de Normal Superior con especialidad en Geografía como de Maestría y Doctorado³⁹ en Pedagogía fueron, tanto el mejorar económica como académicamente. A este respecto continúa diciendo:

"Pero la segunda, la de Geografía si ya la hice, ¡en primer lugar por querer progresar económicamente! Yo sabía que trabajando en Secundaria, yo tenía dos plazas, una de primaria y otra de Secundaria. Y en segundo lugar que me especializaba en alguna materia que me gustaba como era la Geografía y trabajando con alumnos ya adolescentes iba a ser mejor. En los últimos años de la primaria, yo tuve alumnos de 5° y 6° ya entrando a la adolescencia y me gustó mucho trabajar con ellos ¿sí? tanto niñas como niños y eso me decidió a ser maestro de Secundaria."

Con relación a los estudios de maestría él opina lo siguiente:

"¡No, no podía ser tampoco exclusivamente un motivo económico! Yo veía también la cuestión de que conforme yo estudiaba yo sentía que rendía más dentro de mis grupos, cuando hice el equivalente de la maestría me adecuó a base de investigación de temas en una especie de seminario y me di cuenta como al volver a tratar asuntos que no había yo tratado desde que estaba yo en la Normal, en la Nacional de Maestros pues se refrescaba en mi memoria mucho de metodología, mucho del conocimiento del adolescente, mucho de técnicas de investigación, mucho de materias que sentía que me ponían por amba de donde yo estaba en la cuestión cultural."

Y con relación a los estudios de Doctorado:

"...A continuar, después de la Maestría pues el Doctorado que fue como siempre me ha gustado a mí el trabajo frente a grupo, de las tres áreas que había en el Doctorado, ... escogí la de Docencia Superior con miras precisamente a acceder a escuelas de Educación Superior; y yo sentía que iba completando etapas; había pasado por la etapa de primaria, estaba yo en la etapa de secundaria y con el Doctorado en Docencia Superior, yo podía acceder ya quizá a Educación Superior. Eso era lo que me mantenía también con el interés de seguir ese Doctorado"

En su caso, no existe un solo motivo para continuar con todos sus estudios, en realidad fueron una combinación de situaciones las que lo motivaban a continuar. Como ya se mencionó, la cuestión económica fue un factor importante, el descubrir que los nuevos estudios se conectaban con la práctica "haciéndolo rendir más". Y por último cada nivel académico que realizaba le abría la posibilidad de dar clases en un nivel educativo superior.

³⁸ En esta pregunta en concreto, el término estudios pedagógicos se refiere tanto a estudios formales de formación docente, como a la Lic. en Pedagogía.

³⁹ Aunque el profesor 3 (FN) tiene estudios de Maestría y Doctorado, aún así su formación sigue siendo Normalista, puesto que estos estudios los realizó en la Normal Superior de México.

Con relación a la profesora 4 (FNyU) como ya lo mencioné en la pregunta anterior, ella continúa con sus estudios pedagógicos motivada por su inclinación profesional ya manifiesta desde antes de iniciar los estudios de Normal.

Entre el profesor 3 y la profesora 4 encontramos que mientras para el profesor 3 sus motivos tienen una fuerte influencia de su situación laboral, en la profesora 4 sus motivos están más relacionados con obedecer un llamado vocacional.

Con respecto a la segunda pregunta ¿Por qué algunos de los profesores de formación universitaria han tomado cursos de formación docente? Es interesante decir que todos los profesores que imparten asignaturas del plan de estudios oficial, tienen la obligación de asistir a los talleres de actualización docente que promueve la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Los profesores que imparten asignaturas no curriculares, no tienen la obligación de asistir a estos talleres y es decisión personal asistir a cualquier otro tipo de curso.

En el caso de la profesora 1 (UsFD), la asignatura que imparte en la licenciatura es Formación en Valores Cristianos. Esta asignatura es de carácter meramente institucional, por lo cual ella no tiene obligación de asistir a los talleres de actualización de la SEP.

Ahora ella, por su cuenta, no ha decidido tomar ningún curso de formación docente. Más adelante nos dirá los motivos por los cuales ella no ha participado en ninguno de estos cursos.

En el caso del profesor 2 (UcFD), tiene casi treinta años de experiencia docente divididos en diversas instituciones tanto del país como del extranjero. Dentro de esta trayectoria ha ejercido en bachillerato, licenciatura y posgrado.

Él ha participado casi el mismo número de años en cursos de formación docente, por ser requisito de las Universidades en donde ha trabajado.

Su trayectoria en este tipo de cursos le ha generado una vasta experiencia al respecto y por consiguiente me ofreció una respuesta bastante amplia la cual iré presentando en fragmentos para facilitar su análisis:

"Yo creo que solamente en los dos primeros años que tomé los cursos me impactaban, después me di cuenta que era sentido común, era mucha teoría sin práctica y en la actualidad los tomo porque es una obligación de las Universidades privadas, pero no he encontrado nada novedoso, sencillamente cambio de términos, cambio de estrategias didácticas pero en esencia sigue siendo exactamente lo mismo."

A partir de su experiencia en este tipo de cursos, los percibe como "sentido común" y como "muchísima teoría sin práctica". Para entender un poco más que quiere decir con "sentido común",

presentamos la siguiente definición: *"Es la capacidad para juzgar y actuar razonablemente, y sin transgredir las normas sociales, que se supone posee la mayoría de la gente."*⁴⁰

En el ámbito educativo deberían existir "normas sociales que se supone posee la mayoría" de los que participan en este medio y los cursos, desde su punto de vista, apelan a estas normas, a este conocimiento común o a una teoría desvinculada de la práctica, puesto que también los percibe como "mucho teoría sin práctica".

A partir de estas percepciones afirma ya no encontrar "nada novedoso" es decir lo que le presenten cae dentro de las dos categorías anteriores.

"...Es como yo diría otra vez: somos los actores, como si me dicen: hay tal escuela de etapa nueva ¡pues qué bien! ahí está otra, ¡pues qué bien!, ¡pero tú ya eres el actor!, es muy difícil ya que a estas alturas encuentres algo realmente que te diga: ¡Uy, esto sí me va a cambiar la forma de dar las clases! Y voy a ser nuevo. Eso es totalmente absurdo ¿no? Yo creo que a todos los maestros viejos nos pasa exactamente igual"

En varios momentos de la entrevista él comparó al docente con un actor. -Más adelante explicaré el sentido de esta analogía.⁴¹ En este párrafo cuando dice "pero tú ya eres el actor" está hablando basado en su experiencia, que ya es bastante sólida por la cantidad de años que la conforman y bajo esta perspectiva expresa la siguiente parte de la frase: "...es muy difícil ya que a estas alturas encuentres algo que realmente te diga ¡Uy, esto sí me va a cambiar la forma de dar las clases! Y voy a ser nuevo. Eso es totalmente absurdo ¿no? Yo creo que a los maestros viejos nos pasa exactamente igual"

Efectivamente es muy difícil o tal vez imposible que un maestro con tantos años de experiencia encuentre en estos cursos, "algo" que le cambie por completo su forma de trabajo. Posiblemente pudieran aportarle algún elemento nuevo con el cual enriquecer su práctica. Aunque al parecer, según él nos comenta no le aportan nada:

"Entonces yo ya no encuentro que estos cursos..., realmente los tomo por obligación, trato de no aburrirme y este, participar en lo que pueda, pero no porque realmente me den algo, una herramienta nueva ni mucho menos ¿no?"

También tiene una opinión sobre la forma como se construyen este tipo de cursos. Al respecto opina lo siguiente:

"...le das cuenta que son elementos muy teóricos y nada de práctica y nada de experiencia de los que los construyeron. Muchas veces los construyeron en alguien que se puso a pensar, en alguien que detrás de un escritorio o sencillamente se adaptaron de un país a otro, sin ningún tipo de referencia o problemática histórica ni, ni social..."

⁴⁰ _____, Diccionario Enciclopédico Grijalvo. Barcelona, Ediciones Grijalvo, 1986. 2061 pag.

⁴¹ Para ver la "Analogía del actor", ver página 49, en respuesta del profesor 2 a la pregunta ¿Qué papel crees que juega la experiencia docente en tu labor docente?.

En esta parte de la cita podemos ver como para él los cursos carecen de sentido, de validez, de coherencia y de trascendencia.

En el último fragmento de la cita nos aclara más específicamente el tipo de cursos que caerían en la categoría de "sentido común" o en la de "teóricos sin práctica" y desde la experiencia y punto de vista del profesor, la aplicabilidad de éstos en el mundo:

"...a mí me parecían desde el inicio, cursos muy absurdos, de llegar. ...Y borre usted el pizarrón, y escriba con letra clara y parece en medio y habla fuerte ... ¡Por favor no! Eso es lo evidente que tiene que hacer un maestro; hasta cursos de que empiezas a conceptualizar y que los mapas. ¡Eso es tan elemental! que de alguna manera lo has hecho en tu vida con otros nombres y eso no creo que al enfrentar un grupo te den resultados porque no puedes echar mano de esas estrategias ante la problemática que te presentan los grupos; tu echas mano de tu experiencia pero no de recursos así que digas: ¡Ah, voy a utilizar el recurso conceptual tal! No eso no. Yo creo que... ni lo he visto aquí en México ni lo he visto en ningún país europeo ni en Estados Unidos; todo el mundo lo habla y nadie lo aplica, ni los propios que lo construyeron."

En este último fragmento nos deja ver muchas cosas, desde la crítica al tipo de contenidos que se manejan en los cursos que ofrecen las instituciones educativas a su personal docente por un lado, como el hecho de considerar que esos contenidos en nada ayudan a resolver las problemáticas que se presentan en un grupo, y dice: "tu echas mano de tu experiencia pero no de recursos así que digas: ¡Ah, voy a utilizar el recurso conceptual tal!

La mayor importancia se la concede a la experiencia que se va adquiriendo en la práctica para enfrentar las problemáticas propias de la labor docente. Por último dice no haber visto en ningún país europeo, ni en Estados Unidos, ni en México, la aplicabilidad de este tipo de recursos conceptuales.

Toda la respuesta del profesor es una fuerte crítica a lo que las instituciones educativas ofrecen a sus profesores como formación docente.

A lo largo de este apartado hemos podido percatarnos de las diferentes motivaciones que cada profesor ha tenido tanto para escoger la docencia como profesión, como para incursionar en ella después de haber concluido sus estudios universitarios. También pudimos percatarnos de los diferentes incentivos que tanto normalistas como universitarios han tenido para iniciar o continuar con estudios pedagógicos y más concretamente de formación docente.

Al respecto encontramos por ejemplo que la profesora 1 (UsFD) nos habló de lo vital que es para ella dar clases y esto es porque la docencia se ha convertido en el medio ideal para transmitir lo que ha aprendido y que para ella tiene mucho valor que es: una cultura cristiana para la vida. Mas adelante, en el apartado de Práctica Docente veremos cómo se relacionan estos motivos con la forma como ejerce ella su práctica docente.

En el caso del profesor 2 (UcFD) que comenzó su desempeño docente por ser requisito indispensable de la formación como investigador pero con el paso del tiempo, descubrió que la docencia era "un elemento fundamental para la propia investigación".

En el caso del profesor 3 (FN) lo que lo motivó a escoger la docencia como profesión fue el descubrir que era su vocación. Esa ha sido una de las causas más importantes para ejercer durante cuarenta y tres años ininterrumpidos la docencia. El incentivo que tuvo para continuar con sus estudios de formación docente y pedagógicos entre otros, fue el poder acceder a niveles educativos superiores; esta es una de las razones por las cuales sigue ejerciendo la docencia pero en un nivel superior.

La profesora 4 (FnyU) siguiendo su vocación ha continuado con sus estudios en Pedagogía y ejerce la docencia por los mismos motivos que la profesora 1, porque es el instrumento ideal para compartir y transmitir lo adquirido en su formación pedagógica, pero no por la docencia misma.

Con esto concluimos este primer apartado relacionado con las causas y los motivos que han tenido los profesores tanto para ejercer en la docencia como para realizar estudios de formación docente y pedagógicos.

3.2. ¿CÓMO DAS TUS CLASES?

En la entrevista se solicitó a los profesores que describieran brevemente cómo dan sus clases y que me hablarán un poco acerca de su planeación, de la forma de trabajo con los alumnos y del tipo de tareas que dejan.

Para comenzar el análisis de la práctica docente de la profesora 1(UsFD) quiero iniciar con una cita en la cual ella expresa la idea que tiene acerca de su materia:

"En mi materia no es tanto los contenidos sino más bien la forma de transmitir la información porque no estoy nada mas enseñando a sumar o a restar sino que es una forma de vida y la materia te sirve no para pasar el año y no para trabajar después, sino para vivir, entonces es algo que no me importan tanto los contenidos sino la forma de darlos"

Con relación a la planeación nos dice lo siguiente:

"La trabajo por semana..."

"Bueno primero sigo el programa, preparo los temas que vienen en el programa y los complemento con más información que yo pueda conseguir en otros lados, después los adecuo a la edad de las alumnas"

El hecho de que trabaje la planeación por semana le permite que sea una planeación bastante cercana a la realidad que se vive en el aula; por otro lado, busca y complementa los temas del

programa con información extra y considera la edad de sus alumnas para adecuar los temas.⁴² Esto nos dice que tiene conocimiento, por lo menos empírico, de que es necesario considerar la edad del alumno para ajustar o adecuar tanto la metodología didáctica como el contenido a trabajarse.

Es interesante hacer notar que su planeación está centrada en los contenidos y en ajustarlos a la edad de las alumnas, pero al parecer, por lo menos en esta etapa, no contempla como tales, los objetivos o propósitos formativos, ni tampoco las estrategias didácticas. La planeación está centrada en el tema y en la edad; por lo tanto podríamos deducir que lo que su forma de trabajo en clase esta basada en la intuición y en la experiencia vivida.

Ahora, con relación a su forma de trabajo con las alumnas nos comenta:

"...normalmente en clase todo es a base de preguntas, respuestas y discusión. Como mi materia se presta mucho a discutir, unas están de acuerdo, otras no, y entonces cada quien aporta su punto de vista y finalmente yo trato de corregir esos puntos de vista por donde deben ser, hablando moral y éticamente, aunque no impongo. Eso sí nunca he tratado de imponerle nada a nadie porque estoy convencida de que eso no funciona....Sino más bien como que experiencia vivida, tomo ejemplos de la vida real para que se pueda aplicar el conocimiento en la vida real."

Dentro de su forma de trabajo podemos observar por un lado, como fomenta el diálogo y la discusión para tratar los temas que son de su interés. Con este ejercicio de intercambio de ideas, las alumnas empiezan a definir su postura personal y a defenderla, cosa que fomenta el desarrollo de la reflexión y el análisis. Por otro lado, guía a las alumnas en ese diálogo, apoyada en sus conocimientos del tema, pero aclara que: "nunca impone nada a nadie porque esta convencida de que eso no funciona" Sin embargo, cabe preguntarnos ¿qué quiere decir que nunca impone nada a nadie? La respuesta es sencilla. Se presentan los distintos puntos de vista y ella opina o expone sus ideas fundamentada en el conocimiento que tiene de la materia; si aun así, alguna alumna continúa defendiendo su postura personal, ella la respeta. Ese respeto es otro aprendizaje que las alumnas adquieren porque lo viven.

Otro aspecto que menciona en su forma de trabajo y que también tiene mucha importancia, es el toque de realidad que le da a su materia utilizando ejemplos de la vida cotidiana, reales. Se discute sobre cosas que pasan no sobre supuestos irreales que nada tienen que ver con la vida de las alumnas.

En cuanto al tipo de tareas que deja a sus alumnas tenemos lo siguiente:

"Tareas de reflexión. Cada clase procuro dejarles una tarea de reflexión; es decir es en base a leer un texto. En mi materia se usan mucho documentos de la Iglesia o inclusive textos modernos que han salido en periódico hablando de algún tema ético, es que lean ese tema, que lo reflexionen y que contesten qué les pareció y por qué; o sea que lo

⁴² Con relación al proceso de planeación, ella expresa que adecua los temas a la edad de las alumnas. Esto hace suponer que está contestando en función de sus alumnas de bachillerato y no de las de licenciatura.

reflexionen y que contesten que les pareció y por qué; o sea que fundamenten las razones por las cuales me están diciendo que estuvo bien o estuvo mal. Esas son las tareas."

Con este tipo de tareas fundamenta la metodología de clase; ¿por qué? Porque en el grupo se reflexiona, se analiza y se discute una situación cotidiana que es la representación de un tema determinado del programa. Como ya lo mencionamos este ejercicio desarrolla determinadas habilidades en las alumnas; el ejercicio de leer un documento sobre el cual haya que reflexionar y nuevamente definir su postura personal en función del texto, desarrolla otras habilidades. En primer lugar se está trabajando el hábito de la lectura, sobre todo de la lectura de comprensión. Una vez que ya se tiene la idea central del texto, la alumna tiene que definir su propia postura en función del contenido del texto y en la clase tendrá que justificar o fundamentar su postura. A esto es a lo que la profesora 1 (UsFD) llama "desarrollo de criterio".

Esta forma, esta dinámica de trabajo, no cumple únicamente con la mera transmisión de conocimientos específicos. La pregunta es la base de esta estructura metodológica; en ese sentido, busca que la alumna reflexione sobre determinados contenidos, con la intención de crearle un criterio personal.

En este tipo de práctica docente va implícita una noción de aprendizaje que va más allá de la memorización y que tiene como finalidad el que la alumna pueda hacer uso de ese criterio en su vida personal.

Me parece importante hacer notar que esta forma de trabajo docente, tiene una fuerte relación con su necesidad de transmitir lo que ella ha aprendido, que es su principal motivación para ejercer en la docencia.

Como ya habíamos dicho, este manejo didáctico fomenta la independencia académica y con ello el desarrollo de habilidades lo cual es favorable para generar un aprendizaje significativo en sus alumnas.

Con relación a la forma como da sus clases, el profesor 2 (UcFD) nos comenta lo siguiente:

"Siempre parto de una idea básica, ¿qué es lo que voy a desarrollar?. Teniendo la idea clara y básica de ahí parto a desarrollar según, según las cualidades y actitudes del grupo, pero evidentemente yo plantearía tres elementos en esa estrategia básica: el por qué hay que aprender eso, para qué te sirve y cómo lo puedes aplicar. Esos son mis tres elementos guías y de ahí empiezo a desarrollarles la clase. Nunca en mi vida le he planeado de una forma así muy didáctica por objetivos porque esos no se da en la realidad, eso tú lo vas cambiando en la propia práctica docente y me sirve mucho sobre todo que los alumnos intervengan, lo que pretendo es siempre que el alumno intervenga y reflexione por el mismo y piense por el mismo y sé de cuenta que es capaz de hacerlo sin necesidad fundamentalmente de tener un apoyo de un texto o algo, sino darle el valor que tiene la capacidad del alumno de pensar por sí mismo y que no espere que al expresarse es un tonto o nada ¡no! sino que tiene todo el derecho de expresarse aunque sea la idea más tonta que se le pueda ocurrir, pero que sea de él. Entonces yo creo que la base es darle el valor al alumno, como que sienta que él realmente está aprendiendo y no es un maestro que echa un discurso y que nadie le importa y que nadie le interesa, sino que vea algo que pueda tomar él para que ..." (incompleto por incomprensión)

Presento la cita completa, sin embargo la analizaremos por partes. Toda la primera parte, en donde nos habla de su "estrategia básica" se refiere al proceso de planeación, la cual es muy interesante y veremos por qué. Él inicia diciendo que siempre parte de una idea básica que es lo que va a desarrollar; una vez aclarado esto, comienza a desarrollar el contenido pero siempre teniendo en cuenta las cualidades y actitudes del grupo; o sea realiza su planeación en cuanto a contenidos basándose en la población que los estudiará. El desarrollo de su estrategia básica abarca el por qué hay que aprender eso, para qué le sirve al alumno aprender eso y cómo lo puede aplicar. Determinar los contenidos de un curso contestando estas preguntas, le dan todo un fundamento a esta selección; sin olvidar que previamente ya tomó en cuenta las características del grupo con el que trabajará.

Ahora también nos dice que nunca en su vida ha planeado de una forma así muy didáctica, por objetivos porque esos no se dan en la realidad; y agrega "eso tú lo vas cambiando en la propia práctica docente".

Al parecer aquí hay una fuerte contradicción porque por un lado manifiesta no planear didácticamente ya que desde su perspectiva esto no se da en la realidad, pero por otro lado realiza una planeación, aunque sin términos pedagógicos, sumamente pedagógica, pues el hecho de seleccionar los contenidos utilizando su "estrategia básica" corresponde a los objetivos informativos.

Por otro lado nos comenta que lo que pretende siempre con sus clases es que *"el alumno intervenga y reflexione por él mismo y piense por él mismo y se de cuenta que es capaz de hacerlo sin necesidad fundamentalmente de tener el apoyo de un texto o algo...Entonces yo creo que la base es darle el valor al alumno, como que sienta que él realmente está aprendiendo y no es un maestro que echa un discurso y que nadie le importa y que nadie le interesa..."*

Esta pretensión de que el alumno sé de cuenta de que es capaz de reflexionar y de pensar por sí mismo, no es otra cosa, en términos pedagógicos, que los objetivos formativos. Esta pretensión está unida a su propio desempeño docente y él nos lo hace ver al final de su respuesta.

Ahora en cuanto a su forma de trabajo con los grupos él nos comenta lo siguiente:

"Depende el tema y depende de lo que se pueda plantear, depende también de la materia y del contenido que estemos viendo ¿no? siendo un tema por ejemplo ético pues sí me gusta mucho que trabajen en equipo y discutan entre ellos, yo doy el problema y ellos lo discuten y llegamos a conclusiones. Si es un tema que en el cual considero que contiene una información básica ese espero mejor exponerlo; si es un tema donde tienen que aprender ciertas habilidades mejor que lo investiguen ¿no? entonces depende mucho el tipo de materia y el contenido que estemos viendo ¿no?"

Como podemos observar no está encasillado en una sola forma de trabajo, sino que las va implementando según la materia y del contenido, pero sin perder de vista los objetivos mencionados en los párrafos anteriores.

Con relación al tipo de tareas que les deja a las alumnas:

"Depende los niveles, por ejemplo para (el Instituto) Miguel Ángel normalmente mis tareas son de análisis y reflexión y que se les quite la idea que lo que están en base es sobre memoria sino que ellos lleguen a expresar lo que comprendieron y sean capaces de analizarlo y criticarlo y exponer alternativas de la problemática que están presentando; en otras palabras le pierdan el miedo a los libros y no crean que porque alguien escribió en los años setenta, ochentas, noventa ya está, no hay más de lo que dijo el autor. Todo texto es una proposición y una forma de pensar, pero no es la única y la válida".

"... Ellos se dan cuenta que tienen la capacidad para pensar diferente y expresarse tan lógicamente como el autor que están analizando y eso les motiva mucho porque ya no buscan calificación sino están aprendiendo algo de sí mismo."

La finalidad de sus tareas, es reforzar sus objetivos informativos, pero sobre todo los objetivos formativos puesto que busca que lleguen a expresar lo que comprendieron y sean capaces de analizarlo y criticarlo y exponer alternativas de la problemática que están presentando. Es decir primero debe haber comprensión, para poder llegar a construir alguna alternativa.

Como hemos podido observar su metodología de trabajo es sumamente didáctica, puesto que realmente pretende que los alumnos aprendan y no solo memoricen información; genera un clima de aprendizaje en donde busca que el alumno vaya construyendo su propio criterio. Sin embargo es curioso que en lo revisado hasta el momento se ha mantenido como constante un rechazo explícito hacia lo pedagógico y lo didáctico, poniéndolo al nivel de "sentido común" o de "consejos".

El profesor 3 (FN), con cuarenta y tres años de experiencia docente, trabaja con las chicas de la escuela Normal de la siguiente forma:

"...es decir ese es mi trabajo a base de proponerles mis experiencias, analizarlas y después fundamentarlas teóricamente."

Esto es de manera general, pero en la forma de trabajo con los alumnos hace lo siguiente:

"Bueno depende de las materias desde luego, pero se puede decir que inicio con una exposición, empiezo siendo expositivo y voy pasando poco a poco a una participación de las alumnas dentro del tema, hasta que prácticamente ellas construyen la clase, las voy guiando para que ellas mismas vayan a donde yo quiero llegar, desde luego, y ellas mismas vayan construyendo la teoría que se está dando en la clase, pero sí inicialmente empiezo exponiendo."

Complementando una respuesta con la otra, podemos observar que en su forma de trabajo él inicia exponiendo sus experiencias, pero conforme va avanzando la clase, poco a poco las alumnas se van involucrando, hasta que terminan siendo ellas las que construyen la sesión guiadas por él. En la última parte de este proceso las alumnas consultan documentos escritos (diversa bibliografía) en la cual van a fundamentar lo trabajado en clase.

Es muy interesante notar como se van construyendo los diferentes momentos de una sesión de clase y la habilidad del profesor para cambiar de rol (de expositor a orientador o conductor) sin hacer el corte entre un momento y otro. El hecho de que las alumnas terminen construyendo la clase, habla de cómo se van involucrando en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Con respecto a la planeación el profesor la trabaja de la siguiente manera:

"Bueno la escuela lo pide por año o por semestre mejor dicho, se hace una planeación general, muy general, pero después en un cuaderno que muy informal si quiere, si tengo que ir planeando cada clase, es decir por lo menos un día antes, si se pueda dos mejor para poder allegarse el material didáctico necesario, tiene uno que planear, qué voy a hacer, es decir qué tema voy a dar y bajo qué enfoque lo voy a ver y cuáles van a ser las actividades que yo realice o que las alumnas realicen conducidas por mí. Esa es básicamente mi planeación"

En este caso, el proceso de planeación tiene dos momentos. El primero corresponde a una demanda institucional que es un plan de trabajo semestral. El segundo momento corresponde a una planeación mucho más particular, refiriéndonos concretamente a los planes de clase para cada sesión, que se elaboran con el referente de la situación grupal.

Con relación al tipo de tareas que les deja a las alumnas son las siguientes:

"Bueno tareas muy sencillas, consistentes principalmente en leer, resumir... pero casi siempre es la lectura y su interpretación."

El tipo de tareas se complementa perfecto con la forma de trabajo en el grupo.

La profesora 4 (FNyU) nos presenta otra forma de trabajo que aunque con su estilo propio tiene bastante similitud con las formas de trabajo que hasta el momento hemos presentado:

"Poco en equipos, casi no, más bien es de diálogo, más bien trabajo mucho el diálogo, las preguntas y expositiva no, no siento que tanto pero bueno si quieres podemos decir más expositiva. El diálogo y pregunta, es como una interacción, como una plática".

Esta forma de trabajo nos la describe en el siguiente párrafo:

"Llego, este, genero algún punto de atracción, o sea como que primero, este, trato de despertar interés con algo, o sea de generar atención con algo... Después pregunto de lecturas o sea ya hay una lectura previa, hago alusión a la lectura, este, o también si no es una lectura previa, este, trabajo conocimientos previos o sea qué saben acerca de esto... y expongo algo, trato de aportar yo más, antes me llevaba más constructivamente, ahora sí, con todo lo que he trabajado en la maestría siento que también es deber del maestro aportar, aportar este, tu experiencia como tus conocimientos, entonces trato de complementar, de aportar y de conjuntar lo de ellas, lo que ellas creen, lo que ellas han sacado, lo que ellas tienen tanto ya sea de la lectura o de sus nociones básicas con lo que yo les presento, lo que yo les expongo tanto

experiencia como contenido y pues y pues ya después llegar a una aplicación y además aplico mucho de mis propias experiencias de aprendizaje y de formación."

En esta descripción de su forma de trabajo podemos ver como utiliza el diálogo para ir construyendo los diferentes momentos de la sesión de clase, iniciando con un punto de atracción, hasta involucrar al alumnado en la temática planeada. En el proceso de construcción de la clase, se van entrelazando tanto los conocimientos y las experiencias de las alumnas como las aportaciones de la maestra, generando una red de conocimientos mayor a la de cada integrante del grupo incluyendo a la maestra.

En este párrafo nos habla también de que con todo lo que ha trabajado en la maestría siente que también es deber del maestro aportar, tanto su experiencia como sus conocimientos y en ese sentido complementar a las alumnas. Esta situación, en su caso, es de suma importancia ya que para ella las experiencias de formación van determinando sus experiencias docentes y esto lo encontramos en varios momentos de la entrevista. Al respecto, ella nos comenta que antes daba sus clases más constructivamente, más desde el ámbito de la teoría constructivista del aprendizaje. Aquí la pregunta sería ¿Por qué trabajaba de esta forma?

"O sea cuando yo me empecé a meter mucho a las cuestiones de constructivismo por los cursos que yo había tomado, yo trataba de generar prácticas más constructivas".

Para finalizar esta parte relacionada con su forma de trabajo presentaré la siguiente cita:

"...como que tiendo a estar generando nuevas alternativas, aunque ya me lo conozca y eso siempre nutriéndome de mis experiencias de formación..."

Ahora vamos a ver lo concerniente a su forma de planear:

"Ay, ay, ay, ay, bueno, yo creo que ahí sigue siendo igual, igual porque yo sí tengo una idea o sea de cómo, de cómo trabajar y la apunto y luego y a lo mejor empiezo con eso pero básicamente yo voy construyendo la planeación conforme el desarrollo del curso porque generalmente tengo planeadas dos o tres sesiones pero las voy, las voy planeando a partir de cómo se va desarrollando el curso tanto en actividad como en avance de contenidos. O sea si hoy me quedé, digo hoy me quedé hasta aquí, entonces, entonces ahí, ese mismo día apunto y digo: pues la próxima sesión voy a empezar con esto. Y sino alcanzo a cubrir toda la sesión entonces ahí mismo, ese día digo: la próxima empiezo a partir de esto".

Primeramente cuando dice que ahí sigue siendo igual, se refiere a que en su práctica anterior y en la actual, sigue planeando de la misma manera. Sin embargo cabe preguntarnos cuál es el parteaguas; qué es lo que separa a su práctica anterior de la actual: La respuesta es la maestría en pedagogía.

Como podemos ver su estrategia de planeación es partir de "una idea" que va desarrollando y adaptado a lo que la propia situación docente le va pidiendo. Esto lo confirma la última parte de

nuestra cita cuando dice: *"O sea si hoy me quedé, digo hoy me quedé hasta aquí, entonces, entonces ahí, ese mismo día apunto y digo: pues la próxima sesión voy a empezar con esto. Y sino alcanzo a cubrir toda la sesión entonces ahí mismo, ese día digo: la próxima empiezo a partir de esto."*

En la entrevista mi comentario al respecto fue afirmarle que iba al día a lo cual ella respondió lo siguiente:

"Voy al día, pero tengo una visión general... Entonces tengo una meta final pero la voy construyendo conforme a las circunstancias de tiempo, y de avance del grupo y de condiciones y de tensiones."

Aquí es interesante notar como el hecho de que "vaya al día" no significa que no tenga claro un propósito general, como ella dice una "meta final". Esto significa que su proceso de planeación, es sumamente flexible, puesto que se va autoregulando. Esta misma flexibilidad que tiene su proceso de planeación lo tiene su forma de trabajo con el grupo.

Concluyo que la forma de trabajo de todos los profesores analizados, mantiene una constante y es que todos en su muy particular estilo, consideran las necesidades de las alumnas, es decir no generan una planeación rígida la cual ejecutan o llevan a cabo con y a pesar de las alumnas. Por otro lado dentro de las formas de trabajo encontramos una gran diversidad de actividades, pero sobre todo, todos hacen participar a las alumnas; en muchos casos son ellas quienes construyen la clase conducidas por el profesor, el diálogo es una característica que ha estado muy presente. En general se producen ambientes propicios para el aprendizaje.

Todas las prácticas docentes analizadas, en mayor o menor grado, tienen elementos de una docencia profesionalizada. ¿A qué se atribuye esta situación? Si retrocedemos un poco, encontraremos que todos tienen un buen motivo para incursionar en la docencia, algunos por vocación, y otros porque la docencia les deja o les aporta situaciones satisfactorias, pero todos por diferentes razones han escogido estar en la docencia. Otra circunstancia que ha favorecido esta profesionalización en las prácticas docentes es el proyecto académico de la licenciatura.

Este proyecto descansa en la noción de educación integral y uno de sus principales cometidos es acompañar y apoyar al profesor en su práctica docente. Para ello se implementan de manera constante juntas académicas en las cuales se exponen diversas problemáticas propias del ejercicio docente y se comentan y discuten entre el grupo de maestros. Por otro lado la dirección académica de la licenciatura ha continuado los proyectos de investigación basados en problemáticas reales y también las juntas académicas han sido el espacio para comentar los avances de los mismos.

Como parte del apoyo a los profesores, se les han hecho llegar materiales escritos como ponencias, artículos, capítulos de libros con la intención de profundizar un poco más en el conocimiento de determinadas situaciones educativas.

En general la respuesta de los profesores ha sido muy favorable, se han integrado al proyecto participando en las juntas, comentando los materiales escritos, teniendo apertura con el alumnado, tomando decisiones conjuntas, etc.

Creemos que este ambiente, propiciado por la institución, fomenta la profesionalización de la docencia.

3.3. ¿Y TÚ QUÉ OPINAS?

Para continuar con el sistema de análisis propuesto, ahora nos adentraremos en las preguntas en las cuales se involucra el criterio personal del profesor con relación a la experiencia profesional, a la docencia como profesión y a la formación docente en este orden respectivamente.

3.3.1 Experiencia profesional:

El primero de los cuatro rubros considerados para la entrevista es justamente el de la experiencia tanto profesional como docente⁴³ y su relación con la docencia.

La pregunta con la que iniciamos es: **¿Cuál ha sido tu desempeño profesional?**

Esta pregunta es importante porque nos permite conocer el contexto en el cual se han desempeñado los profesores entrevistados. Al respecto encontramos lo siguiente:

El desempeño profesional de la profesora 1 (UsFD) ha sido el siguiente:

"Trabajo secretarial, trabajo con niños también en un Kinder, pero era más bien como guardería, o sea trabajo de guardería no tanto docente sino de cuidar chiquitos."

En su caso su profesión de origen es secretaria y aunque sin una preparación específica para ello cuidó niños en una guardería. Sus siguientes estudios profesionales son en Ciencias Religiosas, aun inconclusos.

El desempeño profesional del profesor 2(UcFD) es muy distinto:

"Bueno más bien a investigación eee... sigue siendo fundamentalmente la investigación, de hecho, este, la otra labor sustantiva que es la docencia yo diría que cai por obligación y después por gusto pero siempre, de que empecé a estudiar, mi enfoque siempre fue la investigación."

⁴³ Me parece importante aclarar que por "experiencia profesional" me refiero a la experiencia generada en el ejercicio de una profesión y por "experiencia docente" a la experiencia generada en la práctica docente. El hecho de separar los dos tipos de experiencia y de referirme a la primera como "profesional", no tiene la intención de etiquetar a la experiencia docente como no profesional. La finalidad es hacer las distinción entre los dos tipos de experiencia.

Como nos lo permite ver esta cita, su desempeño profesional fundamentalmente se ha desarrollado en la investigación.

El desempeño profesional del profesor 3 (FN) ha sido fundamentalmente frente a grupo en diversos niveles educativos.

"Desde 1958, estamos hablando de 42, 43 años con este. . . O sea en esos 43 años, nunca he dejado de tener siempre un grupo; nunca dejé los grupos aún estando en la Subdirección."

La profesora 4 (FNyU) se ha desempeñado en la docencia en diferentes niveles educativos y ha desempeñado un puesto académico-administrativo a la par de la docencia en los últimos cuatro años de desempeño profesional.

Considerando que los profesores de origen profesional universitario pertenecen a distintas áreas del conocimiento, la siguiente pregunta es ¿De qué manera consideran que su profesión les ayude a su ejercicio docente?

Al respecto veremos las respuestas que los profesores emitieron a este cuestionamiento:

La profesora 1 (UsFD): "Si mucho, de todas maneras como, yo creo que el espíritu de servicio es el mismo porque eres docente, porque quieres servir a una comunidad, igual eres secretaria y estas haciendo un servicio a cierta comunidad, yo creo que si se empalman bastante."

En el caso de la profesora 1 (UsFD) que su profesión es Ciencias Religiosas dice que su profesión le ha ayudado mucho puesto que el espíritu de servicio es el mismo para ejercer en la docencia, como para ejercer como secretaria, por ejemplo. Lo importante es que debe haber un espíritu de servicio. En su respuesta se transluce claramente su identidad profesional.

Ahora veremos la opinión del profesor 2 (UcFD)

"Yo creo que se combinan perfectamente bien... porque las materias que doy me permiten eee... expresar lo que estamos haciendo en investigación de una manera, este, de punta yo diría ¿no? No, no necesitamos recurrir a los textos ni a fusilar un poquito de cosas, sino realmente ir probando lo que estamos investigando en la propia docencia."

En el caso del profesor 2, él nos deja ver que encontró una vinculación entre la investigación (campo de desempeño profesional) y la docencia, como una actividad de apoyo a la investigación.

La docencia se ve beneficiada de la investigación puesto que dice: ...porque las materias que doy me permiten expresar lo que estamos haciendo en investigación... sino realmente ir probando lo que estamos investigando en la propia docencia. Establece una relación de reciprocidad entre ambas actividades:

- La docencia se nutre de la investigación de su campo de conocimiento.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

- La investigación se nutre de la docencia, pues al exponer los avances de investigación en los grupos, se enriquece.

El profesor 3 de formación normalista opina lo siguiente:

"La profesión, los estudios. Bueno indudablemente es lo fundamental ¿no? La profesión tiene como resultado; es decir los estudios profesionales que yo hice dieron como resultado necesariamente su aplicación en el trabajo docente. Eee... ¿Qué tanto me ayudaron? Bueno como en todos los casos es relativo porque la teoría pocas veces la puede uno aplicar realmente en la práctica. El maestro, - y eso todo el mundo lo sabe - el maestro se hace en las aulas, tiene una base, pero el maestro, el maestro como tal, como docente, se hace en las aulas, pero indudablemente, no puede uno ingresar al aula completamente en blanco, con la mente en blanco, se necesita la preparación."

En su respuesta él nos plantea una situación muy interesante. La formación profesional da como resultado el poder ejercerla y esa es la consecuencia inmediata de realizarla; pero el contar con esa preparación no significa que ya sea un profesional de la docencia. En este sentido la experiencia profesional fundamentada en esa preparación "hace al maestro". Entonces la preparación indudablemente es necesaria, pero su aplicación es lo que le da sentido.

En el caso de la profesora 4, ella opina lo siguiente:

"...yo creo que la Licenciatura en Pedagogía a mi me sirvió para para reflexionar un poquito sobre lo que estaba haciendo y para generar nuevas alternativas ¿no?. Para mí(...) es un poquito de crítica pero generando algo nuevo. Eso en cuanto a maestra de primaria. Después este, empecé a ser docente en Normal y la Licenciatura me sirvió como para reproducir un poquito las formas en que yo había estudiado. Y después, este, los cursos, o sea muchos de los cursos que yo tomé empezaron a, empecé a tratar de aplicar. Yo tengo esa tendencia a que todo lo que yo voy a ... lo que yo voy esta, viviendo en cursos o en experiencias de formación, lo trato de aplicar en espacios docentes o sea a mi práctica docente, a mi trabajo profesional o sea vínculo mucho mi experiencia de formación con mi desarrollo laboral. O sea siempre trato de vincularla entonces pero ya me sale como muy innato. Inclusive ahora la maestría ¿no?. A lo mejor no estoy tan directamente en la docencia pero no puedo dejar de hacerlo, de vincular, de ir metiendo las cosas que pueda; de irlo aplicando."

En su respuesta, vislumbramos una tendencia a vincular la formación con la experiencia profesional. Los ejemplos que nos proporciona, corresponden a su práctica docente en educación primaria y normal; pero esto no significa que ella no establezca la misma vinculación en un ejercicio profesional no docente.

Como podemos observar en el caso de los cuatro profesoras, encontramos que sí consideran que su profesión les ayuda a su ejercicio docente; lo que es interesante resaltar es que a cada uno su profesión en particular le aporta algo distinto de las demás profesiones.

El siguiente cuestionamiento es con relación al papel que juega la experiencia en la práctica docente y concretamente se expresa de la siguiente forma: ¿Qué papel crees que juega la experiencia docente en tu labor docente?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Al respecto la profesora 1 (UsFD) se pronunció así:

"Porque siempre cuando empieza uno, que no sabes dar clases, como que estas experimentando, digamos te pasas un tiempo experimentando que es lo que funciona mejor con ese tipo de alumnos, entonces yo siento que la experiencia que adquieres es precisamente cómo dar los contenidos para que los entiendan mejor y cómo transmitir el conocimiento. Yo creo que eso es lo que te deja la experiencia."

Como podemos notar, para la profesora la experiencia, es el aprendizaje que el maestro adquiere del ejercicio de la práctica docente para saber, desde su punto de vista, la forma, la manera de manejar los contenidos temáticos para lograr una mejor comprensión de parte de los alumnos. Para ella, la experiencia está centrada en la parte mecánica del proceso de enseñanza–aprendizaje para el cual se requieren estrategias, dinámicas y actividades que lo vuelvan más eficiente.

Me parece que en su apreciación de la experiencia, hay una fuerte contradicción con su forma de trabajo docente pues su forma de trabajo está centrada en la Formación más que en la Información; es decir lo que ella pretende es que el contenido de su materia⁴⁴, le sirva a las alumnas "para la vida" y el trabajar presentando situaciones no ajenas a la vida de las alumnas y comentarlas y discutir las fomenta esta formación. Ella en esta respuesta dice que la experiencia "es precisamente cómo dar los contenidos para que los entiendan mejor y cómo transmitir el conocimiento". Esta última parte de la cita de transmitir el conocimiento devela una concepción del proceso de enseñanza–aprendizaje con estructura vertical en donde el maestro enseña y el alumno aprende de memoria, lo cual es contrario a la noción de proceso enseñanza–aprendizaje que maneja, en la cual lo que se fomenta es la formación del alumno.

Para el profesor 2 (UcFD) el papel que juega la experiencia docente en su labor docente es muy importante:

"Yo creo que mucha ¿no?, este. No creo que haya ni escuelas pedagógicas ni didácticas que te enseñen cómo enfrentar a los grupos. Es pura teoría. El hecho de enfrentar a los grupos es donde vas aprendiendo. Siempre he pensado que el maestro se va convirtiendo en un actor. Como si tu enfrentas un grupo, un público, ¡aprendas! ¿no?, ¿en qué me equivoco? ¿en qué lo hice bien? Y vas corrigiéndote hasta que logras tener un nivel que tratas de mantener, pero eso no implica que sea un aprendizaje constante, cada grupo te da siempre otro tipo de problemáticas y te motiva de otra manera. Entonces no creo que haya recetas sino pues es como el actor que sale cada vez trata de hacer... ya tiene su guión pero trata de hacerlo lo mejor; según te va respondiendo el público pues tu te vas yendo por donde crees que pueda darte resultado ¿no?"

Primeramente considera que el aprender a tratar a los grupos no se adquiere en escuelas pedagógicas, puesto que desde su punto de vista lo que se enseña en éstas es "pura teoría"; o sea ese contenido no tiene conexión o vinculación con la práctica.

⁴⁴ Ver página 38 La respuesta de la profesora 1 (UsFD) a la pregunta: ¿Cómo das tus clases?

Por otro lado compara nuevamente al maestro con un actor. Esta analogía tiene mucho simbolismo, porque si el actor hace arte, el comparar el quehacer docente con el del actor, pone al trabajo docente en la misma categoría.

Desde su punto de vista el maestro, como el actor, van aprendiendo de su desempeño, van corrigiendo errores, pero aclara que eso no implica que sea un aprendizaje constante, cada grupo te da siempre otro tipo de problemáticas y te motiva de otra manera.

En este punto coincide la profesora 4 (FnyU)⁴⁵ con el profesor 2 (UcFD) puesto que para ambos la experiencia genera contexto, genera un nivel que se trata de mantener pero cada experiencia es diferente y en ese sentido hay la necesidad de adaptarse a ella.

(Profra. 4): "...sí juega un papel importante; como que ya, ya tienes, cómo te diré, conoces quizá el contexto pero yo siento que además es algo nuevo, o sea no siento que sea reproductivo".

En este fragmento, la profesora 4 (FnyU) considera que la experiencia juega un papel importante en la labor docente, pero reconoce a la vez el carácter único de cada vivencia docente; por eso considera que no es reproductivo.

El profesor 3 (FN) presenta una apreciación distinta del papel que juega la experiencia docente en la práctica docente:

"...Ahora que me apoyo en la experiencia, pues sí indudablemente, porque conforme uno va avanzando, uno se va sintiendo mucho más seguro frente a los alumnos. No tanto porque uno se sienta más, sino porque uno se sienta más capaz de entenderlos, de entender situaciones, de entender caracteres de los alumnos y eso le da a uno más presencia frente a un grupo."

"...Creo que eso es lo básico, la experiencia lo hace sentir a uno seguro frente a los alumnos."

En este párrafo podemos ubicar como para él, la experiencia juega un papel importante en el sentir del docente. Conforme se van viviendo experiencias docentes, se va generando un sentimiento de seguridad que es producto del conocimiento del contexto, del medio, de las características generales de la población, de los contenidos curriculares, etc.

La experiencia, desde su punto de vista, genera un impacto directo al 'sentir del docente' que a su vez repercute en un "desempeño seguro" por parte del profesor.

Esta apreciación de la experiencia tiene relación con la apreciación de la profesora 1 (UsFD), puesto que para ella, la experiencia es precisamente cómo dar los contenidos para que los entiendan mejor y cómo transmitir el conocimiento. Es decir si la experiencia es un aprendizaje

⁴⁵ Siguiendo el orden consecutivo, debió haber aparecido primero la referencia del profesor 3 (FN); pero por haber una fuerte semejanza entre el profesor 2 y la profesora 4, se presentan juntos.

sobre cómo transmitir el conocimiento, esto repercutirá en un sentimiento por parte del docente de mucha mayor seguridad. Estas apreciaciones se complementan. Sin embargo cabría preguntarnos si esta seguridad, producto de la experiencia, no podrá provocar un estancamiento o una actitud rutinaria en la práctica docente.

El siguiente aspecto que nos interesó sobre la experiencia es ¿Cómo influye en la práctica docente la experiencia en otros ámbitos educativos?

Para este punto, es interesante destacar que sólo tres de los cuatro profesores, tienen experiencia en actividades en el ámbito educativo; la profesora 1 (UsFD) no ha desempeñado ninguna actividad de este tipo.

El profesor 2 (UcFD) nos habla de sus experiencias en el ámbito educativo y de su percepción como asesor, del sistema educativo mexicano, sin embargo no me mencionó si estas experiencias han influido directamente en su práctica docente.

Cito:

"Sí, básicamente ha sido en cuestiones de asesoría a la SEP o en cuestiones administrativas dentro de la UNAM y es donde vas el ángulo por un lado de lo que son los programas, de cómo se estructuran los programas, cómo se instrumentan, cómo encuentras políticas que enfrenta realmente en el terreno porque uno pensaría que la educación en México, es una educación que todos aceptan, que todos están de acuerdo y te das cuenta que la educación se convierte inclusive en una lucha política; ideas de... elementos inclusive personales y que algunos tienen muy claro qué tipo de educación y otros utilizan la educación como un elemento del propio sistema ¿no? entonces bueno ahí es donde juega tu papel fundamentalmente de conciencia de lo que quieres ¿no? porque dices: bueno si yo quiero ser un asesor que me estén pagando muy bien y no me importa la educación lo puedes lograr ¿no? pero igual si tu dices: sabes qué, que yo no estoy de acuerdo con este proyecto, pues sales del sistema; así de sencillo y empiezas a encontrarte muchos obstáculos porque te conviertes en un individuo que no es del sistema y que ataca al sistema entonces yo creo que fundamentalmente como individuo, por lo menos yo creo que en educación, hay que tener muy clara la conciencia de lo que se quiere y no buscar satisfactorias nada más económicas sino tus principios siempre tienen que ser los válidos en todos lados ... pero si tu estás en educación tienes la libertad de decir: No estoy de acuerdo con esta institución, te vas y buscas otro lado ¿no?. Yo creo que eso es lo fundamental, la experiencia profesional digamos así, en ese sentido, es lo que te sostienen tus principios como educador."

Presento la cita completa, porque aunque no encontramos en ella una relación explícita entre estas experiencias y la práctica docente, sí existe una relación implícita, puesto que toda esta experiencia es parte del bagaje 'cultural-laboral' del profesor; en este sentido tiene influencia en su práctica docente.

El profesor 3 (FN), también tiene otras experiencias educativas aparte de la docencia. En su caso él fue subdirector en una escuela secundaria y al mismo tiempo también continuaba ejerciendo la docencia. La otra experiencia que tuvo fue haber participado en el sindicalismo.

Estas experiencias le generaron aprendizajes importantes como profesor:

"...después de haber estado en la Subdirección yo me di cuenta que importante es que el maestro, el docente, sepa obedecer no servilmente; sepa obedecer conforme a las necesidades e intereses de una institución ¿sí? y entonces aumento mi idea sobre el respeto y la obediencia a los superiores; eso me hizo saber."

"... creo que si uno se hace a esa idea de la obediencia, de la disciplina, de la solidaridad incluso con la autoridad pues mejora uno también su trabajo. Ahora dentro del sindicalismo también, me di cuenta que yo no era para el sindicalismo a pesar de que se me insistió de que yo dejara la docencia para dedicarme a labores sindicales. No me gustó, porque no es mi línea. Hay que ser primero muy servil para después tratar de escalar puestos ¿no? y que me alejaba completamente; una mentalidad sindicalista es la mentalidad del 'ay se va' - No para qué te matas tanto trabajando - ¿no? ¡Déjalo! Para lo poquito que te pagan. Esa es la idea que se tiene en el sindicalismo y eso no iba conmigo, por eso lo dejé."

En estos dos fragmentos podemos apreciar la experiencia de ambas actividades. Por una parte la experiencia de la Subdirección refuerza sus más básicos principios y a partir de esta experiencia, los asume como su forma de desempeñarse laboralmente hablando. Por esta misma razón es que no logra pertenecer al sindicalismo.

También en este caso la influencia en la práctica docente es implícita.

Por último veremos el caso de la Profra. 4 (FnyU) quien también ha participado en otras actividades aparte de la docencia al igual que el profesor 3 (FN) en una Subdirección, con la salvedad que su caso es de corte académico en la Escuela Normal Miguel Ángel. Otra de las actividades realizadas ha sido participar en proyectos de investigación educativa.

"Mira la Subdirección influye un poquito en entender quizá las problemáticas de los docentes ¿no?. Tú, como docente, entiendes a tu personal docente cuando ejerces una labor de subdirección ¿no?. Este, también yo creo que es bien importante, pero bueno mas bien ahí es cómo la práctica docente ayuda a tu labor de subdirección ¿no?. Porque vas conociendo la problemática real. Y la investigación ¿cómo ayuda? Pues yo creo que, que la docencia viene siendo como un laboratorio ¿no? como un laboratorio en donde vas poniendo en práctica todas las otras experiencias. Yo siento así ¿no? como que si investigas y lees algo nuevo o sea como que tratas de cambiar. Si, si generas cambios en tu práctica docente."

La pregunta fue hecha con la intención de descubrir si los profesores consideraban que las actividades realizadas en el medio educativo tenían una influencia directa en su práctica docente. En este último caso, la profesora 4 nos hace explícita una relación no buscada que es: cómo la práctica docente influye en esas otras actividades educativas; es decir el ser maestra, en el caso del ejercicio de la subdirección, le ayuda a entender la situación de sus maestros. Ahora en el caso de las actividades de investigación, aquí sí reconoce que influyen en la práctica docente, pues ésta se vuelve como un laboratorio en donde se experimenta todo o gran parte de lo que se investiga.

Por otro lado es curioso notar que ninguno de los profesores citados han expresado una influencia directa de estas otras actividades educativas a la docencia. Podemos suponer que esto ha sucedido porque las actividades desempeñadas son de tipo académico - administrativo o de servicio es decir funcionarios, pero ninguno ha desempeñado funciones netamente educativas.

Por último, para concluir con este apartado sobre la experiencia veremos la opinión de los profesores con relación a la siguiente pregunta:

¿Qué consideras más importante para el ejercicio docente, la formación específica para ello o la experiencia?

Lo que se busca con esta pregunta es saber a qué le dan mayor importancia los profesores entrevistados si a la experiencia o a la formación específica para la docencia. En el caso de la profesora 1 (UsFD) encontramos algo diferente distinto, algo no previsto:

"Ninguna de las dos, yo creo que la vocación. Más que cualquiera de esas dos es la vocación... Hay gente que tiene espíritu de servicio, entonces, eso es tener una vocación, es querer servir a esa comunidad de estudiantes donde tu vas a trabajar... Y después pondría en segundo lugar la experiencia y la formación al último."

En su respuesta, encontramos elementos de suma importancia. El primero es que no le concede mayor importancia ni a la formación ni a la experiencia; es a la vocación a la que le concede la mayor importancia y deja en segundo lugar a la experiencia y en tercer lugar a la formación docente.

Considero que este orden no es fortuito. Ubica a la vocación en primer término por influencia de su profesión, en segundo lugar a la experiencia porque de ella ha aprendido a dar clases y deja al último la formación docente posiblemente por el simple hecho de no conocerla.

Otro elemento es que ella considera que la vocación es querer servir a los estudiantes con los que vas a trabajar⁴⁶ es decir tener espíritu de servicio. Este punto concretamente, tiene una fuerte influencia de su profesión.

¿Qué considera más determinante para el ejercicio docente: la formación específica para ello o la experiencia? El profesor 2 (UcFD) nos dice lo siguiente:

"Ambas porque, este ¿qué contenidos das sino tienes una formación?; no puedes partir de cero. La experiencia va puliendo justamente esos contenidos que tú adquieres de alguna manera que no solamente adquieres en la educación formal no en una Universidad o en una escuela Normal sino la vas adquiriendo a lo largo de tu propio ejercicio profesional, tú te das cuenta de tus carencias dices: ¡chin! de esto no sé mucho ¿no?, tengo que estudiar ¿cuál es la bibliografía, cuáles son los textos? . Siempre uno sabe que en todas las disciplinas hay textos base; la cosa es llegar a los textos base y desarrollas tu propio pensamiento; vas tomando lo que en realidad necesitas entonces yo te confieso que yo nunca he creído en la pedagogía ni en las escuelas de pedagogía pero he tenido que nutrirme del pensamiento de la filosofía de la pedagogía... entonces yo creo que hay que diferenciar entre la práctica ideal y la práctica real, la reflexión teórica y lo que vas aprendiendo en la experiencia real y tú te conviertes en un ser ecléctico que vas tomando lo bueno de acá, lo bueno de allá y vas construyendo tu propia filosofía educacional, tu propia práctica educacional y bueno pues eso te sirve siempre como el camino que vas a seguir de ahí en adelante ¿no? y lo vas construyendo, y lo vas construyendo, y lo vas construyendo, por eso va unido la práctica con los contenidos ¿no?"

⁴⁶ En la pregunta: ¿Consideras que tu profesión ha ayudado a tu ejercicio docente? La profesora 1 contestó: "Si mucho...yo creo el espíritu de servicio es el mismo porque eres docente, porque quieres servir a una comunidad..." Esta referencia la hace desde su profesión como Teóloga.

Esencialmente en su respuesta, encontramos que no se le puede dar mayor importancia a ninguno de los dos elementos, porque ambos son igualmente importantes, pero sobre todo, se destaca la importancia de la vinculación de ambos. Es decir, desde su punto de vista, para el ejercicio de la práctica docente, no es posible la experiencia sin formación, ni la formación sin experiencia y de esta vinculación ha generado su propia "filosofía educacional" y su propia "práctica educacional" la cual se está construyendo permanentemente.

Para que se pueda dar esta vinculación, él nos habla de la necesidad de irse allegando de contenidos, no solo los que se adquieren en una formación universitaria, profesional, sino también los que se van necesitando como requerimiento del propio ejercicio profesional. Es decir se requiere de un proceso constante de autodidactismo.

Por cierto, al respecto, comenta que nunca ha creído en la pedagogía ni en las escuelas de pedagogía pero ha tenido que nutrirse del pensamiento de la filosofía de la pedagogía.

Desde su postura autodidacta no está de acuerdo con lo que institucionalmente llaman Formación Docente;⁴⁷ sin embargo admite haberse nutrido de manera autodidacta de la Filosofía de la Pedagogía como parte de su proceso de formación. En este sentido aclaramos que cuando él dice que la formación y la experiencia son importantes, se refiere tanto a la formación universitaria, profesional como a la formación autodidacta, pero no a una formación docente específica.

¿Qué es más importante para el profesor 3 (FN), la formación específica para la docencia o la experiencia?

"Bueno yo creo que las dos son muy importantes. Las dos son muy importantes, al grado de que una persona que termina una Normal con una formación específica empieza a trabajar, tiene necesariamente que fundamentarse en su formación específica. Ahora el maestro, decía yo, se hace en el aula es importante, pero si el maestro de por terminada su formación específica cuando empieza a trabajar 'es hombre al agua' se necesita continuar no solamente con una actualización sino con nuevos ámbitos, con un curriculum amplio, formal, no el de un curso sino el de una carrera ¿no?"

De entrada, al igual que el profesor 2 (UcFD), considera que las dos son muy importantes, y una sin la otra estarían incompletas y esto lo confirma cuando dice que el maestro se hace en las aulas esto quiere decir que la experiencia moldea o estructura al maestro; pero éste a su vez con pura experiencia, como dice el profesor, sería hombre al agua es decir carecería de los elementos teóricos para fundamentar su práctica. Este proceso de formación desde su perspectiva, debe hacerse con más de una carrera profesional.

"No una carrera con más seriedad curricular ¿no? eso es muy importante también para seguir dentro de eso, seguir refrescando conocimientos que se adquirieron en la primera formación"

⁴⁷ Ver en la página 35, los motivos que el profesor 2, ha tenido para participar en este tipo de cursos y su opinión al respecto.

La profesora 4 (FnyU) difiere un poco de lo que hemos presentado hasta el momento:

"Para mí la formación. Para mí la formación porque, la experiencia, te digo pues es el mismo campo. Ahorita por ejemplo el grupo que tengo en la Normal de Estrategias, lo estoy vinculando mucho a la investigación. Mucho a lo que yo estoy aprendiendo en la maestría, a lo que para mí significa o sea mis mis propias experiencias también de aprendizaje que es la búsqueda en ahorita con los medios informáticos, que es el sintetizar, el resumir, el leer, etc."

En su caso, ella considera más importante la formación que la experiencia; tal vez porque de ésta última ha aprendido lo que ella llama el contexto⁴⁸ o el mismo campo.

En el ejemplo que nos presenta, hace un traspaso de su 'ahorita' en su formación a su 'ahorita' en su práctica docente. Este traspaso no obedece un análisis previo de la situación docente sino a la significatividad de sus experiencias personales de formación. Este punto lo podemos conectar con la manera como trabaja la planeación y la práctica docente porque recordamos que su estilo de planeación es sumamente flexible y se va autorregulando conforme las necesidades de la propia práctica.

Como pudimos observar, hay bastante concordancia entre los puntos de vista de los profesores entrevistados en cuanto a la experiencia en la práctica docente; lo que sí genera ciertas diferencias son las formaciones profesionales y los distintos ámbitos de desempeño profesional.

3.3.2 Docencia como profesión:

Otro aspecto que ha sido de sumo interés para este trabajo es saber si se considera a la docencia como una actividad profesional.

Al respecto, se les aplicaron a los profesores varias preguntas a través de las cuales se pretende tener un conocimiento sobre lo dicho al respecto.

La primera pregunta es ¿Qué es para ti la docencia?

La profesora 1 respondió lo siguiente:

"Si para mí es eso cerrar el círculo, o sea si yo nada más estudio y veo y estoy aprendiendo y aprendiendo no me sirve de nada. En cambio el darlo, ahí ya estoy cerrando el círculo y además es aprendizaje para mí también. O sea el dar clase es aprendizaje tanto para los alumnos como para el maestro."

En esta respuesta, reitera lo que la motivó a dar clases, lo que para ella significa dar clases y es el hecho de compartir o de dar a otros lo que ella está aprendiendo o de lo contrario desde su punto de vista no le sirve de nada; de ahí su afirmación de cerrar el círculo. También reconoce a la docencia como un proceso de aprendizaje mutuo. En la medida que el maestro aprende de su

⁴⁸ En su respuesta a la pregunta ¿qué papel juega la experiencia docente en tu labor docente? Ella contestó que juega un papel importante porque te da a conocer el contexto, dice: pero además es algo nuevo...

práctica docente, favorece el cambio, la transformación y no el estancamiento. Esta sería una característica de la profesionalización docente.

La concepción de docencia del profesor 2 (UcFD) es la siguiente:

"Pues para mí sería una forma de transmitir no solamente conocimiento sino valores, actitudes, formas de vida, comprensión de la propia vida en el sentido estricto, sociedad, gobierno, economía todo ¿no? Yo creo que es la única forma todavía que se mantiene en este mundo tan automatizado. Siempre la palabra a pesar de computadoras, películas, videos, siempre va a ser importante ¿no? entonces para mí la docencia es eso una transmisión, una transmisión de vida ¡en todo sentido!"

Como podemos observar su concepción de docencia se refiere a una transmisión de conocimiento para la propia vida, con todo lo que esto implica: "valores, actitudes, formas de vida, sociedad, gobierno economía, todo ¿no?"

Si retrocedemos un poco, en su proceso de planeación didáctica, el profesor 2 utiliza una estrategia básica para determinar lo qué va a desarrollar; esta estrategia consta de tres preguntas:

- a) ¿El por qué hay que aprender eso?
- b) ¿Para qué te sirve?
- c) ¿Cómo lo puedes aplicar?

Una vez seleccionado el contenido, procede a desarrollar según las cualidades y actitudes del grupo, recordando que lo que pretende siempre es que: *"el alumno intervenga y reflexione por el mismo y piense por el mismo y se de cuenta que es capaz de hacerlo..."*

En la entrevista, me interesó profundizar el aspecto de los valores a lo cual él me contestó lo siguiente:

"Para mí hay un valor que es fundamental en la transmisión de conocimiento y ese valor fundamental para mí sigue siendo el respeto ¿no? respetar a la gente. Si yo respeto tus ideas y tu respetas mis ideas construimos, pero si yo hago antagonismo por cualquier otra razón, entonces no estamos construyendo, estamos destruyendo y si se destruyen las relaciones sociales ¡destruyes todo! Destruyes tu propia sociedad; entonces si aprendamos a respetar, a escuchar y a tolerar comenzamos realmente a construir una forma de convivencia sana diría yo ¿no? A eso es a lo que me refiero por valores en ese sentido estrictamente; no valores ni religiosos ni éticos puros, ¡no, no! el valor realmente del convivir socialmente."

El hecho de que el valor más importante para él sea el respeto tiene mucha congruencia con su manera concebir y de llevar a cabo la docencia

Profundizar sobre este punto fue muy interesante y muy enriquecedor puesto que en su concepción de docencia, está ligada no solo a la transmisión del conocimiento sino también de valores, de actitudes, formas de vida y a su vez de la comprensión de la propia vida. El hecho de que el respeto sea para él, el valor supremo o el más importante, quiere decir que ese es el valor que él ha escogido para transmitirlo en su práctica docente, lo cual lo podemos ubicar en sus propósitos educativos:

"...sino darle el valor, que tiene la capacidad del alumno de pensar por sí mismo y que no espere que al expresarse es un tonto o nada ¡no! sino que tiene todo el derecho de expresarse aunque sea la idea más tonta que se le pueda ocurrir, pero que sea de él. Entonces yo creo que la base es darle el valor al alumno, como que sienta que él realmente está aprendiendo..."

Volviendo a la cita sobre los valores, el hecho de reconocer que "el respeto" es la base del convivir socialmente, puede traspasarse perfectamente a la educación como un acto eminentemente social, con todo lo que ello implica.

Para el profesor 3 (FN) la docencia es lo siguiente:

"...es una actividad mediante la cual una persona - qué, cómo lo podría definir - enseña mayor, en otras palabras, enseña a un grupo de alumnos, un contenido, una experiencia, un valor, una actitud, desde luego con diferentes enfoques y metodologías."

Como podemos observar, dentro de su definición, la actividad fundamental es la enseñanza y esta enseñanza la ejerce una persona adulta con un grupo de alumnos (se entiende que menores). Cuando habla de enseñar no se refiere sólo a contenidos programáticos, sino también a experiencias, valores y actitudes. En este punto coincide con el profesor 2.

En su respuesta se ubica un corte o una tendencia fuertemente normalista, porque la actividad con la que define la docencia es la enseñanza, porque habla de una persona mayor que enseña a un grupo y porque no omite que esta enseñanza puede ser desde distintos enfoques y metodologías, lo cual obedece a su formación didáctica.

Desde el punto de vista personal la docencia significa para el profesor lo siguiente:

"...para mí la docencia es una profesión maravillosa, porque cree uno que está sirviendo a un país, a una patria sirviendo a través de mejorar la calidad de su gente. Eso sería para mí la docencia."

Como podemos ver el significado que tiene para él la docencia es servir a la Patria a través de mejorar con la educación a su gente.

Por último la concepción de la profesora 4 (FNyU) con relación a la docencia es la siguiente:

"Para mí la docencia es un medio, yo creo que es de compartir, es una actividad de compartir ¿no? de ir caminando junto al otro y de también de crecimiento, porque ayudas a crecer pero también creces tú. O sea como que vas, es un... es una comunicación, es un compartir, es un relacionarte, es un medio de relación, de comunicación de ir compartiendo con el otro."

Cuando la profesora dice que *"es una actividad de compartir, de ir caminando junto al otro y también de crecimiento, porque también creces tú"* deja ver una docencia igualitaria, porque no ubica al docente como el poseedor de conocimientos y al alumno como el depositario de ese conocimiento. En la docencia se generan procesos de "compartir" en donde el maestro guía, pero en ese guiar, en ese "acompañar" también el maestro aprende. Esto es visto como una relación en donde ambas partes se nutren de ellas mismas.

Esto tiene muchísima relación con su forma de trabajar la docencia:

"...más bien trabajo mucho el diálogo, las preguntas y expositiva no, no siento que tanto pero bueno si quieres podemos decir más expositiva. El diálogo y pregunta, es como una interacción, como una plática."

Como ya lo había mencionado en el momento de analizar su forma de trabajo, en el proceso de construcción de la clase, se van entrelazando tanto los conocimientos y las experiencias de las alumnas como las aportaciones de la maestra, generando una red de conocimientos mayor a la de cada integrante del grupo incluyendo a la maestra.

La siguiente pregunta que nos ocupa es: *¿Consideras a la docencia una profesión? Al respecto los profesores contestaron lo siguiente:*

La profesora 1 (UsFD) considera que:

"Sí... Porque se requiere mucha ética para dar clase. No puedes ir a decir burradas delante de otras personas porque finalmente como maestro tienes cierta autoridad..."

Ella considera que la docencia sí es una profesión porque manifiesta dos factores fundamentales. El primero es que la docencia requiere de una ética profesional⁴⁹ como cualquier otra profesión. El otro factor es que se debe tener un dominio de la disciplina que se imparte porque dice: "como maestro tienes cierta autoridad" y esta autoridad a la que ella se refiere es propia de un desempeño profesional. El ser especialista en una determinada área del conocimiento, le confiere a la persona autoridad para opinar y para tomar decisiones al respecto.

¿Para el profesor 2 (UcFD) la docencia es una profesión?

"Evidentemente sí, claro que sí porque...este camino que hemos dicho de conformar teoría con práctica es algo que se da durante muchos años; no se adquiere ni al primer año ni al segundo año, te puedes tardar diez años haciéndolo y a lo mejor todavía no lo perfeccionas a lo mejor nunca lo vas a perfeccionar..."

⁴⁹ Por ética profesional se entiende el bien obrar que es regido por el valor de la verdad y del bien común.

Este camino del que habla de "conformar teoría con práctica" es la misma vinculación de formación con práctica a la que se refirió en la pregunta: ¿qué es más importante la formación o la experiencia? En este sentido el afirmar que la docencia sí es una profesión es refiriéndose justamente a que ésta requiere de esa vinculación, la cual, según él nos menciona, no se logra ni en el primer año de experiencia, ni en el segundo, sino que es un proceso que se va construyendo poco a poco con el pasar de los años.

En la siguiente parte de su respuesta nos dice cómo se concibe a la docencia en otros ámbitos profesionales:

"...pero desgraciadamente en otros ámbitos profesionales se ve a la docencia como una actividad menor y muchos piensan que es muy fácil dar clase, entonces lo vemos cuando hay una crisis económica muchos ingenieros se ponen a dar clases de matemáticas, muchos médicos se ponen a dar clases de anatomía y nunca han dado clases, entonces no tienen ni la vocación ni la formación ni los recursos y lo único que hacen es que la gente odie ese tipo de materias, entonces la docencia es evidentemente una profesión."

En este párrafo podemos observar como desde su postura, considera que el hecho de que los diversos profesionistas incursionen en la docencia, por el simple hecho de ser especialistas en alguna área del conocimiento y sin tener ni la vocación, ni la formación ni los recursos, lo único que fomenta son malas experiencias para los alumnos. Entonces, la docencia, sí es una profesión, puesto que se requiere de esa vinculación entre la experiencia y la formación para ejercerla. En este sentido ligamos su respuesta con su concepto de profesión:

"...del latín la profesión es tener fe en lo que uno hace, es fe de acción y la profesión es justamente tener fe en lo que tú haces como una acción social y para mí siempre la profesión ha sido una manera de incidir en las estructuras sociales, en la forma de pensamiento de los individuos entonces siempre he tenido claro que si logro que un alumno despierte intelectualmente a una problemática o se preocupe por una problemática ya cumpliste tu objetivo ¿sí? Y no solamente la transmisión de un conocimiento para volverlo hábil o competitivo en algo sino darle la reflexión de para qué le sirve ese quehacer..."

En este sentido su ejercicio docente cumple con ser una profesión puesto que para él *"la profesión es justamente tener fe en lo que tú haces como una acción social y para mí siempre la profesión ha sido una manera de incidir en las estructuras sociales, en la forma de pensamiento de los individuos"*. Su práctica docente incide en la forma de pensamiento de los individuos. En este mismo sentido opina que si logra que un alumno despierte intelectualmente a una problemática, ya cumplió su objetivo. Para lograr esto se necesita más que el conocimiento específico de una disciplina.

El profesor 3 (FN) afirma que la docencia sí es una profesión:

"Si claro, claro que es una profesión, como decía yo es profesar algo, es asegurar algo, es defender algo y en este caso pues es profesar el amor a los niños, el amor al trabajo dentro de la escuela, el amor a los compañeros de trabajo que lo

hacen a uno también mejor cada vez, con sus ejemplos, el, el tomar en cuenta tantas cosas que hay dentro de la docencia y el tomarle cariño es profesar la docencia. Es una profesión."

Apoiado en su concepto de profesión, "que es profesar algo, asegurar algo, defender algo" él considera que la docencia sí es una profesión. Llama la atención que lo fundamental es al "amor" hacia los niños, la escuela, los compañeros.

En su respuesta deja ver justamente "el amor" que le tiene a su profesión.

¿Qué opina la profesora 4 (FnyU) sobre si la docencia es una profesión?

"Sí, por su puesto...porque necesitas, o sea yo sí siento que necesitas preparación para ser docente, necesitas preparación y en todos los sentidos, ¿no?. En el sentido humano principalmente, en el sentido cómo te podré decir, académico y en el sentido de experiencia también, o sea, como que los tres campos son los que te, (...) son los que necesitas para ser docente."

De entrada sí considera a la docencia una profesión, y por ello considera que para ejercerla, o sea para ser docente, se necesita preparación en todos los sentidos; considera principalmente la preparación en el sentido humano, luego en el académico y también considera que se necesita de la experiencia. Pero para ella lo principal es la preparación. Esto reitera su postura a lo largo de la entrevista de dar mayor importancia a la formación que a la experiencia.⁵⁰

Una característica de cualquier profesión es que demanda una preparación específica.

La siguiente pregunta solamente se la aplicamos a los profesores de formación normalista es decir a los profesores 3 y 4.

¿Te consideras profesional de la docencia?

El profesor 3 opina lo siguiente:

"Sí, claro, sí, sí, desde luego, sí porque independientemente de que uno lo sienta como algo de uno, con cariño, no cabe duda de que es un profesional, sobre todo si alguna vez entiende la profesión desde otro punto de vista como algo que le reditúa a uno un pago"

"...Entonces me considero profesional de la docencia precisamente porque me pagan por realizar mi trabajo."

Para contestar esta pregunta, el profesor hace uso de una concepción distinta de profesión. El hecho de recibir una remuneración económica por desempeñar su ejercicio profesional es el parámetro que determina si se es profesional de la docencia o no.

⁵⁰ Ver página 55. Respuesta de la Profra. 4 a la pregunta: Qué consideras más importante para el ejercicio docente: la formación específica para ello o la experiencia?

Para la profesora 4 (FNyU):

"No, te voy a decir por qué no me considero un profesional de la docencia. Un profesional de la educación sí, porque yo he abordado la educación. Una de las cuestiones que yo he abordado de la educación es la docencia, pero también he abordado otras cuestiones como la investigación, que tampoco me considero un profesional, pero la docencia ha sido una parte solamente ¿no? Como que aunque mi formación es docente no siento que yo le haya dedicado todo a la docencia ¿no? o sea sí, mi formación inicial fue docencia, formo docentes, pero, pero no me siento un profesional de la docencia, no me siento que yo haya desarrollado algo importante en el campo de la docencia, o sea ha sido una actividad, pero no, no y de la educación sí porque he abordado la educación en diferentes ámbitos ¿no?"

Su respuesta es muy interesante, ella no se considera profesional de la docencia, porque no se ha dedicado de manera exclusiva, a la docencia, porque no siente haber desarrollado algo importante al respecto, sin embargo sí se considera profesional de la educación porque se ha dedicado a la educación ya sea dando clases, haciendo investigación, formando docentes, ejerciendo como subdirectora académica de la licenciatura en educación primaria, etc. Entonces afirma que aunque su formación inicial sea la docencia no se siente profesional de la docencia.

Esta respuesta tiene una fuerte concordancia con lo expuesto en los motivos que tuvo para escoger la docencia como profesión, en donde nos explica que por sugerencia de su madre realiza los estudios de Normal, pero que ella tenía muy claro desde la Secundaria que quería ser pedagoga; su orientación vocacional es hacia la Pedagogía.

No hay unificación en el concepto de profesión. Cada profesor lo interpreta de diferente manera; sin embargo, pudimos encontrar fuertes similitudes entre sus conceptos y su manera como trabajan la docencia.

Recapitulando un poco, encontramos que en general, sí consideran a la docencia una profesión. Algunos de los argumentos para considerarla como tal son el hecho de que para ejercerla se requiere de una preparación afirma la profesora 4 y en todos los sentidos, pero principalmente formación humana y académica. Otro de los argumentos es que la docencia requiere de la vinculación entre formación y experiencia lo cual es un proceso que inicia con el primer contacto con los alumnos, pero tarda mucho para consolidarse.

Ahora en cuanto a considerarse profesionales de la docencia. Es una autoconsideración, por eso las respuestas fueron tan variadas. Sin embargo era importante tomar en cuenta la propia consideración del profesor a este respecto justamente porque nos permitió conocer su perspectiva.

3.3.3. FORMACIÓN DOCENTE.

Este es el último de los tres rubros a analizarse y corresponde a la formación docente. Antes de iniciar con el análisis de los comentarios de los profesores, me parece pertinente recordar la

formación de cada uno de ellos, puesto que ésta puede tener alguna influencia en las posturas de cada profesor.

Al respecto la profesora 1 es de Formación Universitaria en Ciencias Religiosas y sin ninguna Formación Docente.

El profesor 2 es de origen universitario en el área de Historia y Ciencias Sociales y tiene una basta Formación Docente.

El profesor 3 es de formación únicamente normalista. Esto no quiere decir que cuente solamente con la Normal básica, sino que todos sus estudios profesionales incluyendo el Doctorado en Pedagogía los realizó en Normal Superior.

La profesora 4 es la única que cuenta con ambas formaciones. Primero la formación normalista y posteriormente la universitaria en el área de pedagogía.

Para comenzar, iniciamos con la pregunta:

¿Consideras que el trabajo docente requiere de una formación específica, sí, no y de qué tipo?

Al respecto la profesora 1 (UsFD) opina lo siguiente:

"Yo creo que sí. Necesitas aprender cierta Pedagogía, las etapas de una vida porque no puedes hablarte igual a un niño de ocho años, que a un niño de doce, que a un adolescente de catorce."

En su respuesta podemos observar como para ella Pedagogía es el conocimiento de las etapas de desarrollo del ser humano. Desde su perspectiva esto es necesario puesto que reconoce que no es lo mismo dirigirse a un niño de ocho años, que a uno de doce o que a un adolescente de catorce; sin embargo, dentro de las demandas a la Pedagogía no hace alusión a ningún otro requerimiento en particular, sólo las etapas de desarrollo.

Si retrocedemos un poco, encontraremos que en su planeación, el elemento que ella considera es justamente la edad de las alumnas para poder adecuar los contenidos.

¿El profesor 2 (UcFD) considera que el trabajo docente requiere de una formación específica para la docencia?

"No, yo creo que lo que requiere es conocimiento fundamentalmente de la materia, pocos elementos que te puede dar la experiencia de los demás y construir tu propia experiencia. No creo que haya recetas, no creo que un curso te solucione la vida sino tú empiezas a aprender de ti mismo, tu te das cuenta, si hablo suavemente ¿qué hago?, si hablo muy duro ¿qué hago? ¿no? Todos han tenido pánico escénico. ¡Todos lo hemos tenido! Y luego se convierte en parte de tu vida normal, entonces no creo que haya nada más que consejos. Si alguien los quiere tomar ¡bueno! Pero a lo mejor ni le sirven, ¿qué le puedo aconsejar a un chico que empieza hoy? Nada,

¡ni va a querer!, entonces de qué sirve tener una formación muy específica para la labor docente. ¡No creo! ¿no? Esa se va construyendo."

Desde su punto de vista, no se requiere una formación específica para la docencia; lo que se requiere es conocimiento fundamentalmente de la materia, pocos elementos que te puede dar la experiencia de los demás y construir tu propia experiencia. En este "construir tu propia experiencia", se encuentra implícita la vinculación entre la autoformación y la práctica.

Con esta respuesta reitera su posición en contra de lo que institucionalmente se ofrece como "formación docente" y la pone al nivel de "consejos" que no servirán para resolver la problemática que presenta la práctica docente. Entonces, para finalizar desde su punto de vista la formación se construye con la experiencia.

Ahora veamos la opinión del profesor 3 (FN) de un maestro normalista al respecto:

"Pero para mí lo ideal es que la práctica, la práctica docente se haga previa una formación específica para ello."

Él plantea que se requiere de una formación específica para la docencia previa al ejercicio de la misma. Esta postura del profesor puede obedecer a que su formación inicial es docente y en ese sentido la considera indispensable.

El tipo de formación que él considera necesaria es la siguiente:

"Si se necesita una formación bajo dos vertientes. Una meramente humanística, teórica y una práctica, una práctica docente guiada, supervisada y en la cual se vaya soltando paulatinamente al alumno para que vaya poniendo de sí también su, su creatividad, su imaginación, pero si requiere de esos dos elementos básicos: Formación humanística y práctica para adquirir una competencia didáctica."

Llama la atención el hecho de que no considera necesaria solamente la formación especializada en la docencia, sino también una formación humanística que será el marco en el cual se desenvuelva la propia práctica docente. Se puede suponer que esta postura del profesor en cuanto a la formación para la práctica docente, es producto de sus años de experiencia y de la propia formación que él mismo recibió.

Ahora bien, la profesora 4 (FNyU) al ser interrogada, sí considera que el trabajo docente requiere de una formación específica.

"Sí, sí requiere"

De entrada la respuesta de la profesora es afirmar que la docencia sí requiere de una formación específica, sin más argumentos. Al respecto se le preguntó que de qué tipo sería esa formación a lo cual me respondió lo siguiente:

"Creo que ya te lo había mencionado antes es formación tanto académica como formación personal, valoral, como formación de experiencia vivencial...Dentro de la académica yo creo que tienes que tener formación en investigación, formación porque sino bueno reproduces, o sea por lo menos tienes que tener reflexión, formación en lo social, o sea tener una visión social del contexto, del ¿por qué? y ¿para qué? y de la función de la educación y de todas esas cuestiones, una formación didáctica, de cómo abordar el proceso de enseñanza aprendizaje...y a lo mejor, un poco filosófica en cuestión de conceptos ¿no? o teórica también... la docencia debe de tener formación de distinto o sea requiere de saberes diferentes, es como muy multifacética..."

Inicia comentándome: Creo que ya te lo había mencionado antes. Ciertamente ella en la pregunta: consideras a la docencia una profesión, dice que sí la considera una profesión porque *"se requiere preparación para ser docente y esta preparación es en todos los sentidos, en el sentido humano principalmente, en el sentido académico y en el sentido de experiencia también"*.

Los tres tipos de formación que ella menciona, porque incluye a la experiencia como un aspecto más de la formación, le darían al docente una formación integral. Es interesante hacer notar que dentro de la formación académica, también menciona varios aspectos como es la investigación, la cual considera necesaria para, por lo menos estar en un proceso de reflexión constante, formación en lo social que sería como el sentido de la educación, una formación didáctica para saber abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje y una formación filosófica para revisar cuestiones teóricas o de conceptos. Por último termina su respuesta comentando que la docencia es multifacética y que no puede ser abordada por un solo tipo de formación.

Después de revisar las diferentes posturas con relación a sí el trabajo docente requiere de una formación específica, las respuestas entre los profesores de origen universitario fueron muy dispares o diferentes. En el caso de la profesora 1 que no tienen ninguna formación docente, considera que se requiere cierta pedagogía para conocer las etapas de desarrollo del ser humano. Muy posiblemente por la ausencia de conocimiento pedagógico formal, ella no pueda considerar otro tipo de conocimientos relacionados con el quehacer docente.

El caso del profesor 2 es muy distinto, puesto que ha participado en muchos cursos de formación docente tanto en Estados Unidos como en México; él considera que este tipo de formación institucional no le sirve para enfrentar las problemáticas que presentan los grupos. Esta postura puede obedecer a varias causas. La primera es que él está a favor del autodidactismo, de detectar lo que a uno le hace falta en cuestión de conocimientos, de buscar los textos base de la disciplina a estudiar y de construir su propio conocimiento. La segunda es que para él, los contenidos recibidos en estos cursos no han tenido nada que ver con el conocimiento que ha necesitado para

enfrentar su práctica docente. Y la tercera es que su formación de origen es universitaria en Historia, Economía y Estudios Latinoamericanos, es decir su prioridad no es la educación, sino otras vertientes de las humanidades y la docencia ha sido una actividad más, al interior de su desarrollo en esas ciencias sociales de su interés, aunque con esto no intento poner en "tela de juicio" su calidad como docente.

Por otro lado, entre los profesores de origen normalista, también hubo sus diferencias; en el caso del profesor 3, que toda su formación la adquirió en Escuelas Normales, considera que definitivamente es necesaria una formación específica para el trabajo docente y que para él, el ideal es que esta formación se realice previa al ejercicio docente. En cuanto al tipo de formación considera que esta debe ser en dos vertientes: humanista y práctica dirigida, para que el futuro docente pueda ir consolidando cierta competencia didáctica.

La profesora 4, que su formación de origen es normalista también, pero además, cuenta con la perspectiva universitaria en el área de pedagogía, amplió con mucho la respuesta del profesor 3, puesto que aparte considerar esta formación humanista, consideró una formación teórica muy amplia y una formación en experiencia, vivencial. Como ya lo habíamos mencionado esta postura rebasa la perspectiva normalista puesto que le interesa no solo el hacer, sino los motivos que dan origen al hacer y esto, parece ser producto de sus experiencias de formación universitarias.

La siguiente pregunta es de carácter mucho más personal:

¿Consideras que la formación específica para la docencia, en tu caso es necesaria?

Iniciamos con la profesora 1 (UsFD):

"No. ¿Qué soberbia verdad?

Yo siento que la pedagogía la he adquirido a base de la experiencia."

Desde su sentir, con la experiencia ha obtenido los elementos que necesita para desempeñarse en la práctica docente. Considero que no puede necesitar algo que no conoce.

¿El profesor 2 (UcFD) considerará que la formación específica para la docencia en su caso es necesaria? La respuesta obviamente es no. Veamos por qué:

"No, yo no creo, no creo, yo creo que, le repito, se va aprendiendo, si tú das una clase interesante, los chicos se interesan, hables como hables. Si tú sabes mucho y no sabes dar la clase los chicos se aburren. Repito tienes que ser actor y como actor tienes que de repente contar un chiste, de repente platicar otra cosa, de repente apretar, de repente soltar entonces bueno según el grupo como se va comportando"

El profesor reitera su postura. Considera que no necesita este tipo de cursos.

Reitera su postura afirmando nuevamente que se va aprendiendo con la experiencia, y que el maestro es como el actor, que va ajustando su trabajo según lo exija cada circunstancia. De esta respuesta, me llamó mucho la atención el momento en que dijo: "Si tú sabes mucho y no sabes dar la clase, los chicos se aburren". Ello me llevó a preguntarte ¿Cuándo dices saber dar la clase te refieres a las necesidades que la propia experiencia docente te está marcando? Su respuesta fue la siguiente:

"Claro, sí. Yo creo que ahí planteas una cosa muy interesante. Una cosa es que tú quieras que ellos se adapten a ti y otra cosa es que tú te adaptes a ellos. Yo creo que tú te debes adaptar a ellos, no ellos a ti ¿no? Bajo ciertas reglas podrías adaptarte a ellos a lo que quieren y esperan de ti, entonces yo la primera pregunta que hago en otros niveles es ¿Qué esperan de la clase? ¿Qué quieren de la clase? ¿Qué no les gustaría que pasara en la clase y que si les gustaría que pasara en la clase? Y a mí me sirve de indicador ¿sí?...tú debes adaptarte a ellos y ver cuándo les jalas y cuándo no y hablando obviamente de tus propios principios y reglas personales, eso sí no lo puedes renunciar. Eso es... no se puede negociar eso; pero bueno creo que da resultado. Por lo menos a mí me da resultado."

De entrada su respuesta es afirmativa totalmente y de alguna manera vuelve, de otra manera, a la analogía con el actor puesto que reitera que el maestro es quien debe de adaptarse a los alumnos y no al revés, claro, aclara que bajo los principios y reglas del profesor. Resumiendo "saber dar la clase" significa saber adaptarte a las necesidades del grupo.

La siguiente pregunta, también fuera del cuestionario para la entrevista fue: ¿cuáles serían indicadores o qué serían los indicadores que él toma en cuenta para poder adaptarse a ellos? Su respuesta completa fue la siguiente:

"Siempre en los grupos hay líderes, siempre en los grupos hay gente pasiva, siempre en los grupos hay gente muy inteligente o gente que tiene algún problema todavía para aprender ciertas cosas, entonces para mí el primer indicador es ¿cómo reaccionan ante mis comentarios?, ¿cómo lo toman? ¿cómo identificar a alguien que me puede provocar problemas? y ¿por qué me los quiere provocar? No rechazarlo, sino preguntarme: bueno ¿qué es lo que le molesta a este chico o a esta chica de mí? ¿por qué me rechaza ¿no? entonces yo creo que lo fundamental ahí es mostrarte como el ser humano que eres, que has tenido experiencias como ellos, o menos o más, pero que has pasado por ellos igual y que si estás ahí es porque puedes darle algún poco de mensaje o una poca transmisión de conocimiento y sobre todo moverte ¿por qué están ahí ellos mismos ¿no? ¿por qué están? Entonces yo creo que mi primera estrategia es preguntarles ¿por qué están?; si es por obligación, si es por gusto, si es porque no tienen nada que hacer y ahí esto me sirve mucho como indicador ¿quién me puede dar problemas? y ¿quién no me puede dar problemas? porque si alguien va por gusto pues esta a gusto pero si dice: no, es que me obligaron a escoger esta canija carrera pues entonces ese cuale me va a dar problemas o no le va a interesar la clase, entonces tengo que enfocarme con los que realmente sí tienen interés en algo. Afortunadamente, fuera de unos cursos en preparatoria, en CCH ya mi actividad fundamentalmente ya es a nivel superior, entonces esos problemas son menores, pero bueno siempre puede haber la posibilidad."

La pregunta tenía la intención de profundizar un poco en esta postura que ha sido constante a lo largo de la entrevista que es que el maestro se tiene que adaptar a los alumnos, a la situación específica que presenta cada grupo. En su respuesta lo que encontramos es que por un lado percibe las reacciones de sus alumnos frente a sus comentarios y por otro lado los cuestiona

acerca de lo que quieren y esperan de la clase y de sus motivos personales por los que están ahí. Con la información que recolecta de ambos procesos, construye una especie de diagnóstico que le servirá para tomar decisiones grupales y enfrentar los casos particulares.

Dentro de su respuesta dijo: "entonces tengo que enfocarme con los que realmente sí tienen interés en algo. Este fragmento me llamó mucho la atención y al respecto le pregunté lo siguiente: ¿Y a un chico que tu detectas que está por obligación o por alguna otra circunstancia que no es por su gusto lo dejas o tratas de ...?"

"Trato de hablar con él y decirle: sabes que, estás equivocado. Vete de esta escuela ¿no? ¿para qué te estas engañando a ti y a tu familia ¿no? ¡Revelate!. ¿Qué te gusta? No pues me gusta ser hippy. Orale. Síguelo en tu camino. ¡No seas un fraude para ti mismo ni para tu familia! y esas palabras yo sí las uso. Toma consciencia de lo que quieres y ¡sigue tu camino pues! No todos nacimos para ser profesionistas ni todos para (...) si tú eres feliz vendiendo helados, pues haz buenos helados y véndelos ¿no?. Pero te digo eso afortunadamente ya es un mínimo, pero sí al principio muchos chicos, sobre todo en preparatoria, en el CCH que estaban en ese tipo de cosas ¿no?. Pero bueno ahí todavía uno podía hablar con los papás y todo; ya a nivel profesional pues es muy difícil encontrarte ya chicos así."

Desde lo que nos comenta en este párrafo, incita al alumno a hacer lo que realmente desea hacer, al parecer con un tono fuerte y duro, muy lejano a la sobreprotección. Sin embargo nos inclinamos a creer que esta postura no la toma como un 'machote' a seguir; su forma de actuar será dependiendo de las circunstancias.

Aunque estas últimas tres preguntas, como ya mencioné, fueron hechas a partir de sus propias respuestas, me pareció muy interesante integrarlas al trabajo, porque nos han servido para conocer un poco más de la docencia del profesor 2 (UcFD).

Ahora, retomando la continuidad, es momento de presentar los comentarios del profesor 3 (FN) con relación a si considera que la formación docente en su caso es o fue necesaria.

"Bueno es y fue, pues yo creo que siempre fue, dónde se adquiría o qué tan formalmente se adquiría ese es otro cuento ¿no?, pero yo creo que todo maestro se formó. Los maestros antes de que se instituyeran escuelas Normales se formaban, de alguna mane se preparaban. Algunos ya dentro de la práctica pero se preparaban, entonces siempre fue indispensable la formación específica para ser maestro aunque no siempre fue sistematizada en escuelas."

La respuesta no corresponde a la pregunta. El maestro nos habla desde una perspectiva histórica, de que la formación docente es y siempre ha sido necesaria y aun cuando no adquiriera de forma sistematizada, en escuelas, de todas maneras la formación específica para la docencia ha sido necesaria. También es interesante señalar que él está hablando como maestro del gremio docente, no de la formación que desde su criterio necesite para él personalmente.

La profesora 4: ¿Considera que la formación específica para la docencia en su caso es necesaria?

"Para mi formación específica. Yo creo que sí, yo creo que en todos los casos porque las, las cosas van cambiando, o sea por ejemplo si yo no tuviera ahorita la formación de la maestría quizás seguiría igual que antes pero las condiciones son distintas, o sea ahorita hay otros medios de aprendizaje, ahorita hay otras formas de acceder a la información, ahorita hay otras necesidades tanto en la formación de docentes como en la ¿cómo se llama? Como en el desarrollo personal de cada ser humano, entonces, este, si tú no estás al día, si tú no estás caminando junto con el desarrollo del mundo ¿pues está en chino? ¿no? Y eso lo adquieres, o sea ese caminar, ese actualizarte, lo adquieres con formación."

La respuesta de la profesora es afirmativa, sin embargo ella no se refiere a una formación específica para la docencia; se refiere a la necesidad de una constante formación de manera general; como ella dice: "si tú no estás al día, si tú no estás caminando junto con el desarrollo del mundo ¿pues está en chino? ¿no? Y eso lo adquieres, o sea ese caminar, ese actualizarte, lo adquieres con formación."

Su respuesta está encaminada a la actualización constante y como ejemplo cita su formación en la maestría sin la cual, ella no se estaría actualizando.

Como hemos podido vislumbrar, las respuestas de los cuatro profesores con relación a si ellos, de manera personal, consideran que requieren formación específica para la docencia, han sido sumamente diferentes; sin embargo si encontramos ciertas semejanzas. Los profesores de origen universitario, entendiéndose profesora 1 y profesor 2, consideran que no requieren de cursos de esta naturaleza y de alguna manera, por las mismas razones, para ellos, a través de la experiencia van consolidando la formación que necesitan.

Por otro lado los profesores de origen normalista, si consideraron necesaria la formación docente y ambos han incursionado en ella.

La siguiente pregunta es:

¿Qué tipo de cursos crees que debería comprender esa formación?

Tanto la profesora 1 (USFD) como el profesor 2 (UCFD) consideraron que no necesitan formación docente, esta pregunta solamente aplica a los profesores 3 (FN) y 4 (FnyU).

El profesor 3 considera lo siguiente:

"Bueno claro, tendría que comprender cursos más amplios, si se puede decir carreras, diplomados, maestrías, etc. Pero siempre bajo las dos vertientes de la formación humanística y de la formación técnica, didáctica, de competencia didáctica."

Él continúa hablando para el gremio docente y hace hincapié nuevamente en una formación no de unas cuantas horas sino una formación respaldada por una currícula formal que contemple tanto lo

humanístico como lo relacionado con formación técnica, didáctica, de competencia didáctica; es decir abordar tanto lo teórico como lo práctico.⁵¹

"Ambas sí, porque a veces se comete el error de darle al maestro cursos exclusivamente de actualización en cuestión científica teórica, pero pocas veces se le hace cuestionarse sobre cómo está trabajando y qué puede mejorar en su proceso de trabajo."

En esta parte de la respuesta alude a que la mayor parte de las experiencias de formación están encaminadas a la actualización teórico-científica, pero pocas veces esta formación se enfoca a la parte personal, humana del trabajo docente.

La siguiente pregunta es:

¿Qué pretendes como formador de docentes?

A la profesora 1 no le fue aplicada esta pregunta.

Las pretensiones del profesor 2 (UcFD) son las siguientes:

"Yo creo que fundamentalmente que tengan conciencia de su propia práctica profesional; que vean que van a tener una responsabilidad como individuos ante la propia sociedad. ¡No me refiero a la patria! Eso no me interesa. Como a la propia sociedad y con ellas mismas. Un maestro de primaria yo creo que es el elemento que motiva o deshace un niño; si es malo o es destructivo destruye la personalidad de un niño y va a hacer un ser nefasto de él. Si es positivo puede lograr que ese niño sea una persona integrada en muchos sentidos a la sociedad. No me refiero nada mas económicamente sino un ser pleno ¿no?. Yo creo que el maestro de primaria comparte con los padres y a veces más la formación de los individuos y esto me parece que el recurso humano es lo más importante de un país. De ahí veo que la responsabilidad de un maestro de primaria es lo que hay que estarle recalcando siempre; que ellos pueden deshacer o hacer individuos y que no se les olvide y eso es lo que yo le trato de inculcar al nivel de los maestros de primaria."

Busca la concientización en las alumnas de su responsabilidad ante ellas mismas y frente a la sociedad como formadoras de infantes; de lo constructoras o destructoras que puedan ser con los pequeños seres humanos con los que lleguen a trabajar. Es curioso como hace hincapié en este punto de construir o destruir a los niños con los que trabajen, siendo que este es un aspecto mas bien de corte psicológico, relacionado con la formación del autoconcepto, la autoestima y la motivación. Entonces es interesante reflexionar que lo que pretende como formador de docentes requiere de una formación especializada para lograr este estado de conciencia en las futuras maestras de educación primaria.

También en su respuesta esta presente el factor social puesto que dice: "me parece que el recurso humano es lo más importante de un país". O sea la importancia de construir, de "hacer" a los niños,

⁵¹ Esta misma postura la expresó en la pregunta ¿Consideras que el trabajo docente requiere de una formación específica? Ver apartado este mismo apartado (3.3.3)

aparte de por el individuo en sí, es importante porque esa persona es parte de una sociedad, con la cual interactúa.

El profesor 3 (FN) busca como formador de docentes:

"Bueno creo que además de lo que naturalmente exige el currículum, una preparación teórico - práctico de las alumnas en mi caso me interesa muchísimo despertar en ellas primero un enorme amor por su profesión, por el magisterio, si no tienen amor por eso, siempre les digo mejor dedíquense a cualquier otra cosa si no hay primero un cariño por su profesión. Yo trato de despertarles ese cariño y en segundo lugar un alto sentido ético para su profesión."

En su respuesta hace mucho hincapié en despertar en las alumnas un enorme amor por su profesión, por el magisterio. Este "amor por la profesión" es un factor que ha estado presente a lo largo de la entrevista y que ha sido de suma importancia para él. Posiblemente el hecho de que él así lo experimente sea la causa por la cual lo considera tan importante. Y es que el hecho de sentir amor por algo, es entregarse a ese algo, es vivir para ese algo.

El otro factor que también es de suma importancia para él es el sentido ético de la profesión; es decir procura inculcarles a las alumnas un actuar honesto regido por la verdad y por el bien común. Implícitamente, para esta misma pregunta los otros profesores también coinciden en ese sentido ético; pero además tanto la profesora 1 (UsFD) como el profesor 2 (UcFD) han manifestado en otros puntos de esta entrevista la importancia de una ética profesional en el ámbito educativo.

¿Qué es lo que busca la profesora 4 (FNYU) como formador de docentes?

"...pues yo creo que para la educación o sea los docentes son básicos en todas las transformaciones educativas ¿no?, transformaciones educativas en todos los sentidos, no transformaciones de transformar sino para que realmente puedas ayudar a generar desarrollo en el ser humano; porque así concibo la educación, como la manera en que tú puedes ayudar a desarrollar al ser humano..."

De una manera no tan explícita, ella pretende ayudar a desarrollar al ser humano a través de la educación, entonces como formadora de docentes este sería su objetivo tanto con sus alumnas de la Normal, como con los futuros alumnos de las que hoy son sus alumnas. Esta interpretación es posible por lo que expresa en el siguiente párrafo:

"...yo considero la educación un ámbito en donde puedes ejercer mucha influencia tanto en lo social como en lo personal, como recibir influencia, entonces si tú eres docente nada más, o sea docente con niños por ejemplo, pues tienes un ámbito de acción importante, pero es reducido; si tú eres formadora de docentes, las ideas, las formas, los conceptos si tú quieres o la formación que tú des a los docentes va a influenciar, se va a ver así como multiplicada, como que tu influencia se amplía, siendo formadora de docentes, como que trasciendes más..."

En este párrafo nos confirma su concepción de educación como un espacio de fuerte influencia hacia los alumnos, pero también de los alumnos hacia el profesor; bidireccionalidad en el proceso

educativo. Otra cuestión es que nos habla de su idea de trascendencia. Justamente por la influencia de la educación, ella considera que el ser formador de docentes amplía el campo de acción de esa influencia.

Por último, la siguiente pregunta es:

¿Qué pretendes formar con los profesores en ejercicio?

Al respecto el profesor 2 nos dijo lo siguiente:

"Sí, yo te decía que técnicamente lo que trato de hacerlos es pensar su propia labor y su sistema aplicado; si por ejemplo son de matemáticas ¿cuál es la lógica de cómo imparten el curso? Para mostrarles que si ellos aplicaran su lógica, realmente su curso no tendría muchos problemas; pero si ellos parten de la idea de que tienen que cumplir con un programa y llegar hasta cierto nivel de conocimiento por ejemplo ecuaciones de tercer grado, de entrada descalifican a los alumnos porque vienen con muchas deficiencias...la cuestión es que repetitivamente las generaciones de los maestros en ciencias aplicadas es el mismo cartabón porque así los formaron; muy rigurosos, muy sólidos, muy cerrados, entonces no saben bajarse al nivel de los chicos y descalifican, entonces ellos consideran muy buen maestro, el maestro que de treinta alumnos reprobo a veintiocho. Dicen: qué excelente maestro de matemáticas es muy riguroso y muy duro; cuando eso se debe ver como un problema real y es un problema mundial."

Entonces bueno ahí yo creo que mi labor no es darles consejos ni darles estrategias didácticas, ni mucho menos sino hacerlos reflexionar de cómo dan su materia y ellos tienen que buscar sus herramientas para resolver sus problemas y yo creo que ya los maestros muy experimentados si lo van logrando hacer; los que empiezan pues si necesitan repensar qué y cómo lo están haciendo... Y no se dan cuenta que el problema no es que aprendan a dar clase, el problema es ¿cómo ellos entienden su materia? y ¿cómo entienden que hay que darla? Entonces, te digo, te vienen cortados con la misma tijera porque no hay nueva promoción de profesores que den esas materias que piensen exactamente igual que los anteriores y no te puedo garantizar que los anteriores hayan cambiado su método ¿no? Ya poco a poco van bajando el número de... y van inventando ejercicios y van haciéndolo más práctico; pero eso es porque ya se están volviendo profesionales de la docencia, pero los nuevos que entran siempre llegan igual.

Él en su respuesta nos deja ver que tiene detectadas diversas dificultades en la docencia de nivel superior, concretamente en ciencias exactas.

Entre los problemas mencionados es que los profesores no aplican la lógica de su disciplina para la enseñanza de la misma.

El hecho de tener que cubrir programas, hace que ellos inicien en un determinado nivel de conocimiento, independientemente del nivel de los alumnos, el cual por lo general es mas bajo al requerido para el curso y eso da por consecuencia que el profesor de entrada los descalifique.

Nota que las generaciones de profesores en ciencias aplicadas están formados por el mismo cartabón, rigurosos, cerrados, duros o inflexibles, por lo cual no se adaptan a las necesidades de los alumnos.

También encuentra que desde la formación básica el área de disciplinas exactas no enseña al alumno a razonar, lo cual lo lleva arrastrando durante toda su formación.

Entonces el nos menciona que su labor consiste en que no en darles consejos ni darles estrategias didácticas, ni mucho menos sino hacerlos reflexionar de cómo dan su materia y ellos tienen que buscar sus herramientas para resolver sus problemas. Es decir, busca la manera de incidir en el pensamiento de los profesores, haciéndolos reflexionar sobre su quehacer. Es labor de ellos decidir concretamente las modificaciones que realizarán a su práctica para transformar los resultados que se han obtenido hasta el momento, puesto que dice que ellos tienen que buscar sus herramientas para resolver sus problemas.

También nos hace saber que poco a poco los profesores van modificando su método, implementando ejercicios y haciendo su clase más práctica. Para el profesor 2, esto significa que los profesores ya se están volviendo profesionales de la docencia.

De aquí podríamos inferir que para el profesor 2 un profesional de la docencia es aquel que se adapta a las necesidades de sus alumnos y busca la manera implementar lo necesario para que el alumno aprenda. En este buscar lo necesario va implícita la autoformación del docente.

Lo que el profesor 3 pretende lograr con los docentes en ejercicio es lo siguiente.

"Mi idea ha sido, a pesar de los programas que me han dado para desarrollar, mi idea básica ha sido eso, que el maestro adquiera la competencia necesaria para poder enseñar lo que sabe. Ya lo sabe, ahora lo que ellos quieren es saber cómo lo enseñan."

En el caso del profesor 3 (FN), los cursos que da a docentes en ejercicio, están encaminados a que estos profesores que no tienen una formación normalista, adquieran elementos de competencia didáctica para que puedan enseñar lo propio de su especialidad. Entonces, lo que él persigue concretamente es desarrollar en ellos, habilidades didácticas aplicables a su práctica docente.

Este propósito tiene el sello normalista, enseñar a otro a enseñar.

En este sentido las posturas del profesor 2 y la del profesor 3 son antagónicas; porque mientras el profesor 2 busca hacer reflexionar a al docente sobre la manera como trabaja su práctica docente, el profesor 3 da estrategias y recursos para la aplicación en la práctica docente.

¿Qué pretende formar la profesora 4 (FNYU) con los profesores en ejercicio?

"Antes yo buscaba facilitarles la práctica ¿no? y ayudarles a darles más sentido a su práctica ¿no?; como que generaba con ellos dinámicas para que ellos lo pudieran aplicar o sea que lo que ellos trabajaran conmigo en el curso, ellos pudieran aplicarlo en su práctica docente ¿no?"

Ahora no lo he dado así porque no he tenido la oportunidad pero ahorita me gustaría mucho tener un grupo de docentes enfrente y trabajar a partir de su experiencia. De reflexionar sobre sus experiencias, sus inquietudes, sobre sus necesidades, sobre sus angustias. A partir de ahí me gustaría, no lo he hecho, pero yo creo que ya no me centraría solamente en cuestiones que ellos pudieran aplicar sino partiéramos, (...) de su experiencia no de necesidades."

En su respuesta observamos dos metodologías diferentes, que obedecen a propósitos distintos. En la primera la finalidad era generar experiencias de aprendizaje, las cuales los profesores vivían y en ese sentido poderlas reproducir en su propia experiencia docente.

En la segunda, que por cierto está en proyecto todavía, pretende basarse en la reflexión de sus experiencias, necesidades, inquietudes etc. que servirá de contexto, para después buscar la resolución de alguna de estas necesidades. El propósito cambió, puesto que ahora la finalidad es la reflexión.

Como pudimos observar no todos los profesores consideran a la formación específica para la docencia como algo indispensable para el ejercicio docente; de hecho, encontramos una fuerte tendencia hacia la experiencia. Esta postura la pudimos detectar en los profesores de origen universitario. Por el contrario los profesores de origen normalista están totalmente a favor de la formación docente y agregó, también de la formación pedagógica.

Esta situación podría deberse a que los profesores de origen universitario son producto de formaciones distintas a la docente y en ese sentido la consideran necesaria, en cuestiones prácticas, que sean aplicables al aula o simplemente no la consideran necesaria. En cambio los normalistas son producto de la formación docente y en ese sentido, todos coincidieron en considerarla de mucha importancia para el ejercicio docente.

CONCLUSIONES:

Presento las conclusiones de este Informe Académico de Actividad Profesional en dos rubros:

1. MI experiencia profesional en el desarrollo del proyecto "Profesionalización de la Docencia" en la Licenciatura en Educación Primaria del Instituto Miguel Ángel.

Como pedagoga, las experiencias generadas como responsable de este proyecto de investigación educativa, se centran primeramente en descubrir que las hipótesis o los supuestos con los que se inicia un proyecto de investigación, no siempre son verdaderos. El proyecto se inició, como ya lo expuse en la introducción, con la creencia de que los profesores que tienen una formación de origen universitaria, y que no cuentan con una formación específica para la docencia, generaban prácticas docentes "menos profesionales" que los profesores que sí cuentan con una formación específica para ello. Con esta primera parte de la fase diagnóstica concluida, puedo decir que no es posible etiquetar ni de "Profesional", ni de "No Profesional" la práctica docente de ninguno de los profesores participantes en el proyecto; lo que sí puedo decir es que todos ellos manifiestan un tipo de docencia interactiva, en donde maestro y alumno son copartícipes del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Llego a esta conclusión porque cada uno de los profesores participantes manifestó, de diferente forma, la importancia que tenía para ellos el involucrar a las alumnas en un proceso dinámico durante la clase. A su estilo, cada uno de ellos las considera "sujetos de aprendizaje y no objetos de enseñanza".

También valoro esta experiencia en investigación porque en el desarrollo de este tipo de proyectos, uno se adentra más en las situaciones educativas, y esto nos permite conocerlas de una manera más profunda y darse cuenta que es muy difícil generalizar. Cada situación es particular y esto depende de las personas que la conforman, del contexto institucional, social, cultural y económico que la caracteriza. De un proyecto de investigación como éste, no es posible sacar conclusiones generalizadoras a las cuales todos los docentes tengan que apegarse. Por el contrario, uno de los objetivos de éste, es dar cuenta de las impresiones que ellos tienen con respecto a determinados aspectos de la práctica docente, desde su experiencia como docentes.

2. Lo encontrado en esta primera parte de la fase de Diagnóstica:

Desde una visión académica, la docencia es una profesión, no es una disciplina, por ello, son otras disciplinas como la Filosofía, la Psicología, la Pedagogía o la Administración educativa las que le han hecho aportaciones a su campo de conocimiento. De manera especial, la Didáctica ha

concentrado las aportaciones de las disciplinas antes mencionadas para darle cuerpo y sentido a la práctica docente.

Ya en la práctica, la docencia es un proceso complejo, en el cual se interrelacionan múltiples aspectos como son sociales, institucionales, metodológicos, psicológicos, y afectivos entre otros, lo cual le da carácter de actividad profesional. Esta complejidad de la práctica docente, hace que se requiera una formación especializada para ejercerla; esta es otra característica por la cual se le puede considerar como tal. El hecho de que la docencia sea un proceso tan complejo hace que cada experiencia docente sea única e irrepetible.

La Licenciatura en Educación Primaria del Instituto Miguel Ángel tiene aproximadamente doce años de vida académica. Desde sus inicios, se abrió un espacio para investigación de 8 horas a la semana; empezaron a surgir proyectos de investigación como producto del currículum vivo y se inició el trabajo colegiado; en una palabra, se comienza una cultura de educación superior.

Como parte de su proyecto académico, siempre se ha buscado una docencia personalizada, que busque responder a las necesidades particulares del alumnado.

Dentro de este marco institucional, invariablemente ha habido la conciencia de la complejidad de la docencia o de la práctica docente; en este sentido constantemente ha habido un apoyo⁵² por parte de las autoridades académicas al profesor, para la resolución de problemas específicos de su ejercicio docente.

También es importante destacar que desde la primera directora académica hasta la actual, siempre se ha fomentado un trato "humano y de respeto".

Con relación a la "profesionalización de la docencia". Es un término ambiguo, que se ha utilizado en distintos países, en distintos tiempos y para referirse a conceptualizaciones distintas.

Para los fines de este proyecto, *profesionalización de la docencia* se ha entendido como una práctica docente interactiva, en donde el alumno no es únicamente el receptor del conocimiento, sino el constructor de su propio conocimiento, guiado y orientado por el docente. Es una práctica en la cual el profesor, considera los diversos elementos que intervienen en ésta, para manejarlos de tal manera, que logre generar un clima propicio para la construcción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos.

La recopilación de todo este panorama es vital para contextualizar en su justa dimensión lo encontrado en el análisis de las entrevistas. Retomo las categorías de análisis.

Con relación a la experiencia y me refiero a la *experiencia docente*, todos la consideraron como un factor de aprendizaje e incluso algunos profesores la vincularon con la formación. Reconocen que

⁵² Este apoyo ha sido constante y tiene la característica de ser personalizado. Se atiende al profesor para brindarle apoyo a su problemática específica.

la vinculación de ambos elementos es fuente inagotable de aprendizaje para la propia práctica docente.

La experiencia en sus ejercicios profesionales, no es un factor al cual le den mucha importancia para el ejercicio docente. No la reconocen como factor importante para el ejercicio docente.

En cuanto a considerar a la docencia como profesión, todos la consideraron como una profesión desde sus personales puntos de vista, que aludían a cuestiones sociales, afectivas o académicas.

Con relación a la práctica docente, se buscaba saber cómo dan sus clases los profesores participantes en este proyecto. Es interesante recordar que cada uno de ellos tiene un perfil profesional distinto; lo que se esperaba era que las prácticas fueran diferentes entre sí y lo que encontré es que normalistas y universitarios, con formación o sin formación docente trabajan de manera muy similar; con un mismo modelo de docencia. El tipo de docencia con el que todos trabajan, es una docencia interactiva, participativa; todos están conscientes de que el alumno tiene que participar para que se construyan verdaderas experiencias de aprendizaje significativo. Todos guían al alumno para llegar a los propósitos de aprendizaje previstos; todos cuestionan al alumno.

¿Por qué si los perfiles profesionales de los profesores son tan distintos puede haber tantas semejanzas entre sus formas de trabajo?

Yo concluyo que esto sucede porque todos, en mayor o menor grado, están involucrados en el proyecto académico de la licenciatura. El trabajo colegiado por una parte y el apoyo personal a los maestros, han funcionado como un programa de formación docente *informal*, pero constante. La finalidad de esta forma de trabajo es trabajar en equipo, no aisladamente y en este sentido, el juntarse periódicamente para revisar las diversas situaciones que conforman la vida académica de la licenciatura ha dado por resultado que haya unidad en la forma de trabajo docente.

La práctica docente de los profesores entrevistados, coincide con el tipo de docencia que concretamente para este proyecto se denomina *profesionalizada*; en este sentido la docencia de los profesores involucrados es una *docencia profesionalizada*.

Para que la formación y la experiencia puedan consolidar un tipo de docencia, éstas deben tener la misma tendencia.

En el caso de la profesora sin formación docente (UsFD), el involucrarse en el proyecto de la licenciatura, fue moldeando su experiencia docente hasta conseguir la misma forma de docente.

Por último, con respecto a la formación docente, es importante destacar que los profesores de origen normalista la consideran indispensable para el ejercicio de la docencia y sugieren realizar estudios al respecto de larga duración como licenciaturas, especialidades o posgrados. A diferencia de esta postura, los profesores de origen universitario, no la consideran importante y tampoco manifiestan tener necesidad de ésta.

Las diferencias aquí sí son abismales y considero que se deben justamente a la formación. Los profesores Normalistas son docentes de profesión, mientras que los universitarios, incursionan en

la docencia por distintas razones, pero su profesión es otra. En este sentido consideran que pueden ejercer sin necesidad de una formación específica para ello.

Partiendo de las conclusiones obtenidas hasta esta fase del proyecto, considero que la forma de trabajo académico ha funcionado como un proyecto "informal" de formación docente; es decir la dimensión institucional ha contribuido fuertemente en la búsqueda de prácticas docentes profesionalizadas. Sin embargo, la observación a la práctica docente de los profesores y la opinión del alumnado, arrojarán elementos que completarán el panorama institucional en materia de profesionalización docente.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE MUÑOZ, Lucía. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. "Necesidades de formación de los docentes universitarios". 2001.

File://C:\Archivos de programa\COMIE\w.htm

ANGULO RASCO, J.F; BARQUIN RUIZ, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica.

ARREDONDO G, Martiniano. "Notas para un modelo de docencia" Perfiles educativos, n. 3, enero, febrero, marzo, 1979.

BLANCO BELEDO, Ricardo. "El aprendizaje integral como contexto". En Docencia Universitaria y desarrollo humano. p.33

CLEAVES, Peter S. Las profesiones y el Estado: El caso de México. México, El Colegio de México, 1985.

CONFEDERACION DE EDUCADORES AMERICANOS CEA "La responsabilidad social de impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros". Cuademo de trabajo 8, UNESCO, 1997.

DE LELLA, Cayetano. "Modelos y tendencias de la Foramción Docente". I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Lima, Perú, septiembre de 1999.

DÍAZ BARRIGA, Ángel. "La profesión, ¿un referente en la construcción curricular?" Cuadernos del CESU # 21. México, UNAM, 1990.

FERNÁNDEZ ENGUIITA M. La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro 2ed. Madrid, Morata 1986.

FERNÁNDEZ, Héctor. "Apuntes Generales sobre el Currículo" en Revista Foro Universitario no. 76, UNAM-STUNAM, México, 1987

FIERRO, Cecilia; FORTOUL, Bertha; ROSAS, Lesvia. Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México, Paidós, 1999.

GÓMEZ GÓMEZ, Elba Noemí. "La recuperación de la práctica educativa y la profesionalización de la actividad docente".

<http://www.jalisco.gob.mx/srias/educación/noemi.html>

HERNÁNDEZ, Fernando. Para enseñar no basta con saber la asignatura. Madrid, Paidós, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. La formación del profesorado. 2 ed. Madrid, Paidós, 1997.

LA BELLE, Thomas J. Educación no formal y cambio social en América Latina. México, Nueva Imagen, 1980.

- MORAN OVIEDO, Porfirio. "Formación de profesores y profesionalización de la docencia: Una consideración desde la perspectiva del CISE". Perfiles educativos, n. 38, octubre noviembre diciembre, 1987. p. 46
- MOTA ENCISO, Flavio. "La docencia como actividad profesional" Página principal UAG/ Temas de Educación/ Índice.
- PANSZA G. Margarita; PÉREZ JUAREZ, Esther Carolina; MORAN OVIEDO, Porfirio. Fundamentación de la didáctica. 6 ed. México, Gemika, 1996.
- RODRÍGUEZ OUSSET, Azucena. "Acerca del currículum y la profesión" en Formación de profesionales de la educación. México, UNAM UNESCO ANUIES, 1990.
- RUGARCÍA, Armando. "Formación y Desarrollo de Profesores Universitarios". En Didac No. 31, 1998.
- SACRISTÁN, Gimeno. "Profesionalización docente y cambio educativo"
Diccionario Enciclopédico Grijalbo. Autores varios. Editorial Grijalbo. Toledo España. 1986.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

ANEXO

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

EXPERIENCIA

¿Cuál ha sido tu desempeño profesional?

¿De qué manera consideras que tu profesión te ayude a tu ejercicio docente?

¿Qué papel crees que juega la experiencia docente en tu labor docente?

Tu experiencia en otros ámbitos educativos que no sean el aula, ¿de qué manera influyen en tu práctica docente?

¿Qué consideras más importante para el ejercicio docente la formación específica para ello o la experiencia?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

DOCENCIA COMO PROFESIÓN

¿Qué te motivó a dar clases?

¿Qué es para ti una profesión?

¿Consideras a la docencia una profesión?

(Pregunta solo para normalistas):
¿Te consideras profesional de la docencia?

PRÁCTICA DOCENTE

Describe brevemente cómo das tus clases:

- Planeación: por día, por semana
- Forma de trabajo con los alumnos: expositiva, participativa, en equipos, etc.
- ¿Qué tipo de tareas les dejas?

¿Qué es para ti la docencia?

FORMACIÓN DOCENTE

¿Consideras que el trabajo docente requiere de una formación específica? Sí, no y de qué tipo.

¿Consideras que la formación específica para la docencia en tu caso es necesaria?

¿Qué tipo de cursos crees que debería comprender esa formación?

(Las siguientes dos preguntas solo son para normalistas)

¿Qué te motivó a continuar con tus estudios formales en el campo pedagógico?

¿Qué influencia consideras han tenido en tu ejercicio docente?

¿Qué es lo que buscas como formador de docentes?

¿Qué persigues cuando das cursos a docentes en ejercicio?