

SEGUNDO ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL
Construyendo una buena educación para la infancia

**“DESCENTRAMIENTO Y CAMBIO DE PARADIGMA EN LA
PROFESIONALIZACIÓN DE DOCENTES EN SERVICIO DEL NIVEL
PREESCOLAR.”**

UNA EXPERIENCIA EN LA CIUDAD DE MEXICO

Campo temático:

Experiencias de formación y capacitación a educadores del nivel Inicial.

AUTORAS:

Blanca Estela Isabel Calzada Ugalde: beicu@hotmail.com

Martha Magdalena Mecott Mirón: mecotmag@hotmail.com

A más de una década desde las políticas de profesionalización de docentes en México, a partir de un marco normativo derivado de la reorganización y puesta en marcha de nuevos planes y programas para la formación de docentes y para la educación básica pública, la pretensión de los procesos de actualización y capacitación estriba en elevar la calidad de la educación en todos sus niveles, la cual implica la consideración de múltiples elementos, entre otros: el análisis y reflexión de la práctica de los maestros en servicio. Con ese fin, la política educativa vigente impulsa propuestas para lograr la mejora y transformación de las prácticas educativas

Al respecto, las propuestas de capacitación y actualización de maestros en servicio que siempre se promueven, conducen innegablemente a preguntarse ¿qué sucede con los procesos, han logrado su cometido?, la verdad es que sí existen algunos avances, pero respecto a la ruta que corresponde a la transformación de las prácticas, para ofrecer una educación con calidad y equidad se muestra pedregosa, porque pese a los esfuerzos de las políticas educativas y de las reformas, persisten algunas dificultades para poder avanzar y responder a tal necesidad, ya que “las prácticas de los maestros son los aspectos más difíciles y lentos de cambiar”. (Czarny: 2003)

La experiencia que compartimos es referida al análisis de las transformaciones de los significados que docentes en servicio del Distrito Federal atribuyen a sus prácticas, y los factores que posibilitaron dichos cambios de paradigma en un marco de profesionalización, que comprende a la capacitación como un proceso de actualización que se desarrolla con base en la práctica docente como objeto de estudio, a través de la promoción de una práctica reflexiva que permite reconocer, explicar y mejorar la intervención dentro de un contexto de estudio de maestría y especialización.

En el presente texto damos cuenta de dos experiencias de formación continua con grupos de docentes en servicio inscritos en el Taller de Análisis de la Práctica Docente dentro de los cursos de especialización y maestría en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) en la Ciudad de México, que centraron el reto de la actualización y de la formación permanente de docentes, en que los educadores aprendieran de sus

experiencias mediante una reflexión sistemática a través del uso del Diario del Profesor como herramienta que contribuyera a un mejoramiento de su vida profesional.

Bajo la concepción de que la docencia reflexiva, en consideración a las aportaciones de diversos autores como Zeichner y Liston (1996), Perrenoud (2004), Escudero (1997), Loughran (1996) entre otros, se plantea como una herramienta para el mejoramiento de la práctica pedagógica, ubicándola como objeto de análisis que requiere de una toma de distancia sobre lo que ocurrió en el aula.

Se buscó en ambas experiencias generar un proceso de descentración y modificación de sus prácticas docentes a partir de una toma de consciencia informada, documentada y sistematizada utilizando el diario del profesor como herramienta de recopilación de información. A continuación presentamos el trabajo de análisis y reflexión, los hallazgos al sistematizar las narraciones elaboradas por los docentes y los logros identificados al concluir el proceso formativo.

La docencia reflexiva debe procurar pasar del inconsciente práctico a la concientización, dado que en el primero se encuentran muchas prácticas arraigadas al habitus, (Bourdieu en Perrenoud:)que se concibe como “pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas”, es decir que dicho habitus se configura como un conjunto de disposiciones interiorizadas que se reflejan en los actos, la cuestión es sacarlos a la luz , para conocer los distintos saberes que inspiran y sustentan la práctica de los docentes a través de la movilización de recursos cognitivos, psicológicos y sociales que hacen posible un proceso de descentramiento y de toma de conciencia, dando lugar a la transformación de la práctica docente, evitando la formación de ejecutores de instrucciones, sino que antes bien se consolida un pensamiento reflexivo que conjuga los saberes prácticos y teóricos, que permiten además de atender situaciones específicas y diversas, también propuestas para la construcción de nuevos conocimientos sobre la docencia.

El descentramiento juega un papel fundamental en la reflexión sobre los resultados del trabajo docente, porque se trata de una elaboración intelectual donde el docente realiza un ejercicio de contraste al poner en juego teoría y experiencia para identificar sus creencias y

concepciones sobre las características que considera deben tener la enseñanza y aprendizaje de los niños, para ello recurre a contar con evidencias que le permitan el análisis de éstas como su planeación, evaluación y el diario de sus prácticas en el aula.

Así, el diario del profesor se vislumbra como un recurso que genera la posibilidad de un acercamiento sistemático a la propia práctica a través de la producción de autoregistros para recuperar el hecho desde el sujeto mismo, arribar al análisis y a la toma de decisiones sobre los aspectos de la docencia que generan duda, incertidumbre, conflictos, malestar etc. Y que requieren ser analizados, al respecto Porlan (1977) hace referencia al diario del profesor como un instrumento que permite hacer explícitos las concepciones que el docente tiene en su actuar, por su parte Zabalza (2004:46) lo refiere como un medio que requiere de escribir, reflexionar, que integra lo expresivo y lo referencial, que además tiene un carácter histórico y longitudinal de la narración que se convierte en un importante documento para el desarrollo personal, pues en él se puede contrastar tanto lo objetivo – descriptivo, como lo reflexivo – interpretativo, lo que implica tanto registrar los hechos que se observan y de los cuales el docente forma parte, como las razones imaginarias, creencias que llevaron al docente a tomar ciertas decisiones.

Fue precisamente la posibilidad de que los docentes encontraran en el diario del profesor un puente entre la vorágine de la inmediatez del trabajo en el aula y el espacio de reflexión lo que llevó a implementar el uso de este instrumento con los dos grupos y a partir de ellos establecer un diálogo crítico (Brockbank:2002) para reconocer los valores que practican, el grado en que cada docente es consciente de los procedimientos y de la forma en que utiliza el poder, los sentimientos que tiene en cualquier momento, los conocimientos que maneja sobre su campo de trabajo, la ideología que transmite y los efectos que tiene todo lo anterior en los procesos educativos de los cuales es protagonista. Brubacher () señala que estos relatos permiten contextualizar la experiencia en el aula y brindar una comprensión más rica de lo que ahí ocurre, al poner como propone McEwan (1998) la imagen en movimiento, al rastrear los elementos que contribuyen a que la práctica se encuentre en cierta situación.

METODOLOGÍA EMPLEADA PARA EL USO Y ANÁLISIS DEL DIARIO.

Se decidió hacer un seguimiento sistemático del uso del diario. La consigna (Zabalza: idem:150) fue que se registrara una situación que inquietara o la consideraran relevante en su práctica y /o el registro de un incidente crítico (Navarro :)

En el caso del curso de la maestría se hizo un seguimiento a 10 docentes, 8 de las cuales eran educadoras frente a grupo y 2 en funciones directivas. En promedio entregaron 5 registros por persona, de este material primero se hizo una lectura exploratoria (Zabalza,2004) para acceder al discurso global, que de acuerdo al autor evita una visión parcelada de las unidades narrativas, después se hizo una lectura con anotaciones al margen para identificar grandes campos temáticos y se construyeron categorías que trataban de asignar a la problemática referida una palabra o tema, luego se buscaron redundancias y finalmente se procedió a la identificación de patrones en la práctica, es decir; las ideas en torno a las cuales los docentes desempeñan su profesión, todo esto permitió construir un diagnóstico respecto al uso que estaban haciendo del diario como de las recurrencias temáticas , problemáticas y procesos presentes en los diarios.

En el caso de la especialización la consigna fue registrar un incidente crítico para describir una experiencia difícil en el aula y reconocer situaciones derivadas de problemas profesionales prácticos en el trabajo cotidiano frente a grupo, la lectura de éste se dio en una dimensión colaborativa para enriquecer su contenido a partir de las preguntas de los integrantes del grupo para clarificar las razones que daban cuenta de que la experiencia hubiera sucedido de una manera y no de otra y con ella develar los elementos que constituyen su conocimiento práctico profesional. (Porlan :)

PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS ENCONTRADAS EN EL USO DEL DIARIO.

Con el fin de encontrar algunas regularidades nos permitimos organizar los hallazgos en los siguientes tópicos: El formato de registro; la dificultad de narrar lo vivido; la borrosidad del yo; y la ausencia de elementos reflexivos. A la vez estos patrones de uso del diario nos permitieron sistematizar nuestra intervención durante las sesiones del taller con el propósito de reflexionar y construir un sentido colectivo y personal del diario. A continuación se exponen las principales dificultades que encontramos:

El formato de registro

A pesar de la sugerencia de utilizar para el registro una tabla de dos columnas para facilitar la distinción del registro de lo objetivo-descriptivo, primera columna, del registro de lo reflexivo-interpretativo, segunda columna; cuando recibimos los primeros diarios nos dimos cuenta de que no todas las profesoras usaron el formato, varias de ellas, sin mayor ubicación de la situación que estaban registrando, se limitaron a redactar las acciones, y en un segundo momento, desarticulado de la descripción, anotaron algunas aclaraciones o ampliaron la información sobre lo descrito anteriormente.

En los pocos casos que utilizaban el formato de dos columnas era común que se tuvieran discursos disociados donde, los profesores suelen realizarlos como el cumplimiento de una tarea solicitada por “otros” (Zabalza: 2004), es decir, se realiza como el cumplimiento de una consigna desde el deber ser. No obstante esta tendencia, reconocimos en esa limitación una excelente oportunidad para reflexionar sobre el sentido de la tarea.

Dificultad para narrar lo vivido

Las primeras descripciones que realizaron los docentes del taller eran narraciones bastante generales, cortas, donde las acciones que constituían una situación no eran suficientemente descritas, es decir, no se sabía ¿quién hacía qué? ¿Dónde? ¿En qué momento? ¿si se conocía la razón? etc. Tampoco se daba cuenta del proceso introspectivo que tenía lugar en la docente. La narración superficial de la situación didáctica tenía como resultado la imposibilidad para identificar los distintos elementos que están involucrados en una problemática específica, así como su articulación. La falta de información y evidencia de supuestos desde los cuales actuaban como profesoras hicieron al principio muy difícil la identificación de los dilemas que enfrenta el profesor durante su práctica.

Como ha señalado Geertz (2000), la descripción es el recurso más importante cuando se trata de comprender una situación, de ahí su propuesta de la “descripción densa” como el medio a través del cual acceder a los sentidos y significados de una acción en un sistema

cultural determinado. Pero cuando una situación se mira desde la familiaridad, desde la cotidianidad, describir se convierte en una tarea monumental

La borrosidad del “Yo”

En los primeros diarios encontramos que el “Yo” se diluía en la narración, en algunas ocasiones las descripciones generaban confusiones porque se utilizaba un “yo ampliado”, es decir, utilizando el plural de la primera persona, de esta forma en lugar de asumir estatus de narrador en el registro, se escribía desde el “nosotros”... “hicimos”, “fuimos”, “discutimos”, “acordamos”. De esta forma las acciones del “Yo”, autor del registro, se volvían prácticamente inaccesibles.

Otro recurso a través del cual se desdibujaba el “Yo” era la enunciación impersonal: con la cual el sujeto resultaba borroso, indefinible, de esta forma eran frecuentes frases como “se hizo”, “se planteó”, “se discutió”. En este tipo de enunciaciones lo relevante son las acciones, pero el sustantivo de éstas es impreciso, hay algo de evasión en esa forma de escribir, es como si las cosas hubiera tenido el poder de ocurrir por ellas mismas y no generadas por las personas, es por eso que el actor que las realiza muchas veces no se puede identificar. Esto da una idea de acción colectiva imprecisa, de homogeneidad de opiniones frente a las acciones, por lo que los conflictos que cotidianamente se enfrentan en el aula tendían a invisibilizarse, por lo anterior se les solicitó que personalizaran sus descripciones recurriendo a escribir la palabra “yo” o bien poner su nombre.

Ausencia de elementos reflexivos

Nos dice Zabalza (idem) que escribir sobre lo que uno mismo está haciendo como profesional en clase es un procedimiento necesario para hacer conscientes nuestros patrones de trabajo, porque escribir es una forma de razonamiento reflexivo que nos permite ver en perspectiva nuestro modo particular de actuar. Sin embargo, encontramos que este procedimiento requiere de incluir un mínimo de elementos que den cuenta de un distanciamiento del profesor acerca de sus actos. Este distanciamiento requiere la explicitación en la narración de una dimensión introspectiva, de tipo confesional, es decir, el docente conectado con su sentir, con sus dudas, con sus inseguridades, con las

limitaciones de su práctica, y fue justo este tipo de elementos los que estuvieron ausentes en muchos de los diarios que analizamos. Las docentes narraban situaciones sobre las cuales no había una reflexión más profunda, más analítica. Los diarios daban la sensación de que las docentes no se atrevían a poner en duda el contenido, la intención, el significado o las consecuencias de sus acciones.

Esta problemática la atendimos con preguntas que hicieran dudar a los profesores sobre esos supuestos, este tipo de preguntas resultaron ser bastante incómodas para ellos profesores, constantemente se sentían descalificados a pesar de que con las preguntas se trataban de eliminar juicios de valor, en cambio, se trataba sobre todo de preguntas problematizadoras, que les exigieron poner en palabras lo que aparecía veladamente en el registro. Al respecto, podemos decir que buscábamos lograr el “darse cuenta”.

En el caso de la descripción de incidentes críticos, estos eran presentados como prescripciones sobre lo que se “debía de hacer “manifestando ideales y deseos en torno a lo que les hubiera gustado que pasara y no la descripción real de lo vivido.

Problemáticas recurrente de la práctica docente que aparecieron en los diarios.

Los elementos que se encontraron redundantes tanto al interior de los casos, es decir en los registros de una misma persona, como entre los casos, es decir aquellos que se repitieron en el diario de más de una persona fueron

La planeación

Este aspecto emerge directa e indirectamente en las narraciones de los profesores, más de una de ellos ubica alguna problemática asociada más a causas externas que a su práctica, como por ejemplo: señalar que la descompostura de un recurso didáctico es la causa de la desorganización en el grupo. Que la falta de tiempo para realizar una actividad es la causa del desajuste del plan del día. Que la presencia de los padres dentro del jardín de niños da lugar a laxitud de la hora de entrada de los niños. Que la exigencia de realizar actividades dirigidas a evaluar indicadores específicos en los niños genera necesariamente el salto mortal de un tema a otro. Que son las características o actitudes de los niños lo que genera

el fracaso de alguna actividad. Sin embargo, al hacer la reflexión más profunda los maestros dan cuenta que estas causas están relacionadas con el proceso de planeación y su seguimiento en distintos momentos, así como de su capacidad como profesores para improvisar ante situaciones inesperadas, al respecto de la planeación se pudo apreciar que:

Falta claridad en el propósito de la situación didáctica.

Falta de previsión de recursos didácticos y materiales.

Falta de organización temporal de las actividades.

Falta de inclusión de aspectos como la diversidad y la heterogeneidad de los niños.

La presencia de padres y madres de familia en el jardín tienen como consecuencia la desorganización de las actividades.

Actividades rutinarias sin un sentido claro para las educadoras y para los niños.

Otro elemento sobresaliente en los diarios fue la referencia a actividades que se realizan de forma rutinaria en el Jardín de Niños, a las que aparentemente se les asigna una importancia relevante, sin embargo es claro que las educadoras han reflexionado poco sobre el ¿por qué? y el ¿para qué? de estas actividades. Por ejemplo las actividades cívicas, el saludo, la formación, el pase de lista o el desayuno, así como la reconstrucción de hechos históricos desarticulados de la experiencia de vida de los niños, entre otras. Situaciones que se fueron discutiendo de manera colaborativa.

Incidentes críticos

En los registros pudimos detectar que algunos momentos críticos (Navarro: 1998) son fuente de una gran preocupación o angustia entre los profesores. Estos momentos están asociados a la cultura institucional y muy relacionada con la gestión como son:

Ausentismo de profesoras en el plantel; respuesta a demandas administrativas sorpresivas; relaciones problemáticas con padres y madres de familia e indefinición de roles y

responsabilidades. La capacitación se vive como profesionalización y está ligado a una idea de prestigio.

Valoraciones e ideas implícitas

En este rubro podemos ubicar 6 aspectos preponderantes en torno a los supuestos que los maestros manejaban para juzgar una práctica: 1.- El orden, es un valor que constantemente los docentes asocian a una buena práctica educativa, pues “quien tiene control es un buen maestro”, 2.- La atención homogénea de los alumnos a las actividades propuestas por el grupo o por la educadora es tomado como un indicador de fracaso de una actividad, 3.- Respecto al trabajo en equipo el incumplimiento de acuerdos se vive como el fracaso del trabajo colegiado. 4- Se conceptualiza a la investigación sobre la propia práctica como la posibilidad de experimentar secuencias didácticas con materiales novedosos y se asocia que 5.- La idea de que un buen maestro es el que enseña contenidos con metodologías adecuadas. 6.- Hay un reconocimiento de los saberes de los docentes a partir de los años de experiencia en su trayectoria profesional.

Del descentramiento, al centramiento y la reconstrucción de la práctica.

El proceso de reflexión y análisis a partir del uso del diario acompañado de espacios de diálogo y discusión en equipo, por binas y en plenaria, reportó la existencia de un proceso de descentramiento que consistió en mirar desde afuera o desde un tercer plano la propia acción docente, se accedió a un cambio de paradigma que resinificó y arribó a diferentes niveles de transformación de su práctica: Una a nivel instrumental relativa a la adecuación de algunas variables de la intervención educativa y otra a nivel más integral y profundo en el que se reconoció al fenómeno educativo desde otro ángulo al recuperar su complejidad (Brockbak :2002) y en una búsqueda de un nuevo centro que constituye una transformación integral que orienta su práctica docente y recupera la postura reflexiva como proceso gradual continuo y progresivo, al reiniciar procesos de análisis que ponen en duda sus certezas para encontrar nuevos sentidos y visualizar esta posibilidad como un proceso cíclico de reconstrucción de la práctica que por sí misma conlleva una innovación permanente de la intervención educativa.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS:

- Brockbank, Anne y McGill, Ian (2002) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*, Madrid, Morata.
- Brubacher, John W. et al. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas*. España: Gedisa.
- Czarny, Gabriela (2003) *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. cuadernos de discusión No. 16, México:SEP
- Geertz, Clifford (2000) *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- McEwan, H. y Egan Kieran (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu Eds.
- Navarro, Rosario, et al. (1998) *El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros*. Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 1 Num.1 Universidad de Sevilla
- Piedad Herrera Adriana (2002) *El autorregistro como espejo de la práctica docente*, Guadalajara, Benemérita Escuela Normal de Jalisco (documento sin publicar).
- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de Enseñar*. Barcelona: Graó.
- Porlan, Rafael y Martín, José. (1997) *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*, Madrid, Diada.
- Porlán, Rafael y Ana Rivero (1998). *El conocimiento de los profesores*, Sevilla: Díada “Investigación y enseñanza. Serie: Fundamentos No. 9
- Zabalza, Miguel Angel (2004) *Diario de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea
- Zeichner, Kenneth M. y Daniel P. Listón (1996), [Raíces históricas de la enseñanza reflexiva] “Historical roots of reflective teaching”, en *Reflective teaching. An Introducción*, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp.8-18.