



La metodología de historias de vida como un recurso para la reflexión de la formación docente

Odilón Moreno Rangel

Centro de Educación Superior del Magisterio

ueuetzca72@hotmail.com

RESÚMEN

En el presente trabajo se explica cómo alumnos normalistas emplearon la metodología de historias de vida como una herramienta para mejorar los procesos de reflexión sobre su formación docente. En las reflexiones que hacen los alumnos, está el reconocimiento de que replican en su quehacer docente prácticas de profesores que en algún momento tuvieron en su trayectoria escolar porque son valoradas positivamente, o bien se evitan éstas prácticas porque están valoradas de manera negativa. En este sentido la práctica docente de estos alumnos, parece que no está guiada por la racionalidad científica, sino por el aprendizaje de cómo enseñar obtenido cuando eran estudiantes, o sea el sentido común predomina en su despliegue de enseñanza. Lo dicho anteriormente concuerda con los resultados de evaluaciones realizadas recientemente por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A. C. (Ceneval), sobre la apropiación de conocimientos especializados como profesionales de la educación. Sin embargo lo que aporta la metodología de historias de vida para la formación docente, es que la reflexión es fundamentalmente humanística, y no meramente para un fin técnico-instrumental u operaria como viene planteado en el currículo normalista. Son distintas las consideraciones ontológicas en una y otra perspectiva. El currículo normalista en su enfoque de competencias, cosifica al alumno, lo descontextualiza, lo quita de su historicidad; en cambio una reflexión humanística lo considera como un sujeto histórico, en un contexto específico. En este sentido una reflexión humanística para la formación docente, posibilita mejores caminos para el desarrollo propiamente humano.





PALABRAS CLAVE

Metodología de historias de vida, formación docente, formación humanista, formación por competencias.

LA NECESIDAD DE PROFUNDIZAR EN LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE

En el programa de la asignatura Seminario de Análisis de la Práctica Docente y Elaboración del Documento Recepcional I y II, se contempla como uno de los propósitos generales que los alumnos “Valoren las competencias docentes logradas hasta el momento y con base en ello establezcan, para el último año de la Licenciatura, un proyecto personal de formación y perfeccionamiento profesional como maestros de secundaria de la especialidad que estudian.” (SEP, 2002: 02)

Para la consecución del propósito antes mencionado se considera la realización del denominado *Proyecto personal de formación, profesionalización y perfeccionamiento docente*. En el documento antes referido se menciona que el proyecto:

“... es un instrumento que permite conocer, organizar y guiar el desarrollo de cada estudiante en particular y del grupo en su conjunto al clarificar donde se encuentran respecto a las competencias deseables en un profesor de secundaria y donde quieren llegar en un año de trabajo. En él, los estudiantes sistematizan por escrito un primer balance de lo que han logrado consolidar –y no- en los periodos semestrales anteriores a partir del trabajo real con los adolescentes y la asignatura de la especialidad en las escuelas secundarias y establecen metas específicas a las que darán seguimiento a través de los distintos momentos y temas del *Seminario*.” (SEP, 2002: 02)

Este producto pretende ser uno de los hilos conductores del último año de formación del futuro docente. En principio nos parece importante este planteamiento de la valoración que hace el alumno en formación en relación al desarrollo de ciertas competencias docentes para el ulterior diseño de procesos de mejora. Sin embargo sólo considerar la formación en Escuela Normal puede dejar de fuera otros procesos formativos de no menor importancia. Al respecto habría que recuperar la noción de formación.





Trujillo (2009) en base a ideas de Gadamer, menciona que la formación es la manera particularmente humana de dar forma a las disposiciones y capacidades humanas; es más un proceso que un fin, no se termina, es decir, es inacabado y en constante reformulación; e implica un distanciamiento de sí mismo para revisar lo que se ha formado.

En este sentido la formación docente inicia prácticamente cuando se tiene contacto con aquellos actores que funcionan como modelos de ser profesor, es decir, desde nuestro punto de vista la formación docente se va construyendo desde que se acude a la escuela y se es alumno. En efecto, según nuestro punto de vista, en las experiencias escolares podemos encontrar los procesos de formación del *habitus* de la docencia. De acuerdo con Bourdieu:

“Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.” (Bourdieu, 2005:86).

De esta manera ante la interrogante de cómo recuperar la otra formación docente, o sea la que se efectúa cuando se es alumno, se pensó en la metodología de las historias de vida como una posibilidad. Así la cuestión central que guió el proceso de investigación fue: ¿De qué manera la metodología de historias de vida puede contribuir a la reflexión de la formación docente?

Los alumnos con los que se instrumentó la metodología de historias de vida para reflexión de la formación docente, se encontraban inscritos en la modalidad mixta de la licenciatura de educación secundaria con especialidad en telesecundaria, programa ofertado por el Centro de Educación Superior del Magisterio (CESUM), institución ubicada en el municipio de Mineral de la Reforma, en el estado de Hidalgo. Cabe





mencionar que los alumnos eran docentes frente a grupo en telesecundarias u otro nivel de educación básica o bien con funciones administrativas.

Se ha trabajado la implementación de la metodología antes mencionada en los ciclos escolares 2009-2010 y 2010-2011, con dos grupos de alumnos –un total de 30 alumnos– que cursaron la asignatura Análisis de la Práctica Docente y Elaboración del Documento Recepcional I y II. Sólo como un comentario al margen, el trabajar con la metodología de historias de vida, ha traído cierta inquietud en los demás profesores que trabajan el espacio curricular de Seminario de Análisis de la Práctica Docente y Elaboración del Documento Recepcional I y II, inquietud que puede mirarse como una resistencia al enriquecimiento de la formación docente.

El propósito central de la investigación es comprender qué procesos de reflexión de la formación docente realizan los alumnos en formación docente con la metodología de historias de vida.

LA METODOLOGÍA DE LAS HISTORIAS DE VIDA EN EL CAMPO EDUCATIVO

Gutiérrez (2005), sostiene que el análisis de la historicidad de las disposiciones y posiciones en cierto campo social, puede llevar al cambio de disposiciones en el campo social. En esto coincide Righetti (2006) con relación a las historias de vida:

“La autobiografía ya no es por sí misma lo que propicia llevar a cabo el cambio, sino un medio que hacer comprensible el carácter positivo del cambio gracias a la indagación sobre nuestra experiencia de vida, porque nos habla de nuestro estado de bienestar y del modo de relacionarnos con los otros, pero también el malestar o de la dificultad de comunicación.” (Righetti, 2006: 94).

En este sentido la historia de vida es dispositivo formativo, inscrito en la perspectiva socio-pedagogía. El mismo Righetti argumenta al respecto:

“¿Por qué es posible hablar de un uso educativo de la biografía individual? Sobre todo, porque siempre representa una ocasión para reflexionar y, por consiguiente, es formativa. Mediante la memoria, oportunamente estimulada, el individuo descubre dentro de sí lo que no sabía que poseía. Pero él que se dedica a esta obra de autoformación, mejor si es guiada por un experto,





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



particulariza, inclusive, la peculiaridad del narrar, jamás reducible al describir, porque el narrador recorre de nuevo un camino existencia en el cual se identifica” (Righetti, 2006: 90).

Es decir el propio proceso de elaboración de la historia de vida ya es de por sí formativo. El esfuerzo cognitivo por mentar o traer al presente experiencias pasadas y tenidas como olvidadas, refiere al sujeto caminos para la autorevisión, para la comprensión de quién es, dónde está situado y hacia dónde va. En el campo educativo, un profesor que reconstruye su trayectoria escolar trae a su presente las prácticas docentes bajo las cuales fue formado y cómo ellas pueden estar influyendo en su quehacer docente. Al respecto Goodson (2003), refiere:

“Varios estudios de los años sesenta a la fecha se han centrado en las experiencias de los docentes como alumnos: sí, la propia experiencia del docente como alumno (...). Dan Lortie se refirió a este periodo en el que el futuro profesor estudiaba como un “aprendizaje” por medio de la observación” en el que internaliza muchos papeles posibles para el futuro. La socialización del docente, según esta tradición, se da por medio de la observación y la internalización de modelos de enseñanza. Lortie los llamó “modelos latentes” y sostiene que no se implantan sino que se activan durante el periodo de formación...” (Goodson, 2003: 744)

En este sentido un trabajo de historias de vida, particularmente de la reconstrucción de la trayectoria escolar puede hacer recuperar quince ciclos escolares de formación para la docencia que en ocasiones pueden ser más significativos para el ejercicio de la docencia que la formación en escuela normal. En efecto habría que cuestionarse qué pasa en las primeras prácticas de enseñanza de los profesores ¿su enseñanza es guiada por la racionalidad científica supuestamente apropiada en la escuela normal o bien evocan los esquemas de ser docente que se formaron cuando eran estudiantes en educación básica y en la media superior?

EL TRABAJO DIDÁCTICO DE LAS HISTORIAS DE VIDA EN EL ONCEAVO Y DOCEAVO PERIODOS SEMESTRALES

Al inicio del trabajo con los alumnos de la especialidad de telesecundaria en relación a la asignatura de Seminario de Análisis de la Práctica Docente..., se les hizo una





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



exposición sobre la metodología de historias de vida y cómo puede ello mejorar los procesos de reflexión y mejora de la formación docente. Después se hizo análisis de textos especializados en la metodología de historias de vida para que los alumnos se apropiaran del marco teórico de esta metodología.

Para la elaboración de las historias de vida, se les mencionó a los alumnos que tenían que recuperar las trayectorias familiares, de residencia, además de la laboral y la escolar. En la trayectoria escolar se les pidió que narraran las experiencias más significativas en relación a un profesor y en relación a ellos mismos como alumnos. Reconstruir la trayectoria escolar tuvo el propósito de que los alumnos trataran de reconocer los esquemas mentales que se han conformado de ser docente. Es decir se trató de evidenciar cómo antes de ser actores docentes, se conformaron esquemas de acción de este actor en base a los diversos modelos de docente con los que interactuaron en su vida escolar como estudiantes. En este sentido podría mirarse como un currículo oculto, o sea lo que aprendió el alumno, sin que fuera un aprendizaje considerado en el currículo formal.

Una vez que los alumnos narraron sus experiencias más significativas con profesores y cómo alumnos, se les pidió que hicieran un análisis de las prácticas de los profesores que han tenido en función de ciertas regularidades que fueran hallando. Este mismo ejercicio se les pidió en sus narraciones como alumnos. El análisis no se les solicitó explícitamente que lo hicieran en base a un marco referencial teórico educativo. Se hizo de esta manera para tratar de ver si los alumnos recuperaban saberes teóricos que debieron apropiarse durante sus estudios como profesores.

En la parte de su escolarización en educación superior, en la formación docente, se les pidió a los alumnos que reconstruyeran procesos de enseñanza y aprendizaje de ser docente, particularmente lo referido en las asignaturas de Observación y Práctica docente. Es en este espacio curricular donde por vez primera estos alumnos están en una enseñanza directa para ser profesor. Es decir para cuando hay una enseñanza directa para desempeñarse como profesor, detrás están aproximadamente 15 ciclos





escolares o, si se quiere, de aprendizaje no intencional para ser docente, temporalidad, como hemos dicho, de no menor importancia.

En relación a la construcción de la trayectoria laboral, se puntualizó en el momento en que los alumnos cambiaron de campo social, es decir se llevó a que reflexionaran sobre las condiciones objetivas de su vida en las que estaban y cómo llegaron al campo educativo como actores docentes. También se les pidió que meditaran de cómo este cambio de campo social, afectó su plan de vida, y cómo reajustaron este plan. En este punto del trabajo con la metodología de historias de vida, se buscaba comprender cómo los alumnos se ajustaron a las disposiciones docentes.

En referencia a lo explicado párrafos arriba, se tiene que la metodología de historias de vida, no se retoma de manera abierta, sino que se enfoca a los procesos de formación para la docencia. La elaboración de la reconstrucción de la trayectoria escolar y su reflexión, la han efectuado con el acompañamiento de quién escribe. Las reflexiones efectuadas por los alumnos las incorporaron en su documento recepcional como parte de uno de los capítulos. Este capítulo refiere a la pregunta de “¿Quién es el que enseña?” Pero no sólo en el sentido marcado en el currículo de formación docente, es decir desde una perspectiva técnico instrumental, sino humanística. No se trataba exclusivamente de reflexionar de por qué se desarrollaron tales competencias docentes, sino de por qué se es docente y ello qué implica para el mismo sujeto y su desempeño.

HALLAZGOS Y SU DISCUSIÓN

Lo vertido por los alumnos señala que por lo regular ingresaron al campo educativo sin ser profesionales de la educación. Algunos alumnos refieren que la plaza docente les fue dejada por un familiar o bien les fue proporcionada por su activismo político. En resumen se hicieron de una plaza docente por capital social. Algunos de los alumnos que les fue heredada la plaza, mencionan que fueron impelidos por sus padres a estudiar docencia. Otros abandonaron un campo laboral en el cual se desempeñaban con estudios profesionales, para entrar al campo educativo donde no eran





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



profesionales. Bajo esta situación, y en base a las actuales políticas educativas, estos alumnos al no tener el perfil profesional se vieron obligados a realizar estudios de formación docentes, o sea a realizar una vez más estudios de licenciatura. Lo que indica una involución en la movilidad social.

En estas circunstancias los alumnos al ingresar al campo educativo, al ejercicio docente, se desempeñaron en base a los modelos de docencia que están en sus estructuras mentales, modelos elaborados en base a su trayectoria escolar. Su actuar docente no fue bajo una racionalidad pedagógica, sino de sentido común, de creencias que se formaron en la escolaridad previa. De esta manera enseñan y los alumnos aprenden, pero no necesariamente lo marcado curricularmente. El cursar estudios de nivel superior en formación docente, tiene como supuesto para la política educativa que se mejorará el desempeño de estos profesores no profesionalizados.

En relación al análisis que hicieron los alumnos sobre las prácticas docentes de los profesores más significativos para ellos, suelen referirlas de acuerdo a un lenguaje de sentido común: “dinámico”, “el enojón”, “el exigente”, “militarizados”, entre otros. Algunos mencionan que tuvieron profesores “tradicionalistas”, pero su concepción de tradicionalismo obedece más a un prejuicio que un análisis sistemático y racional. Es decir el análisis no se hace bajo una racionalidad científica. Lo anterior puede hacer suponer que hay vacíos conceptuales y de formación teórica en estos alumnos, lo que puede estar reforzando la idea de que al momento de desempeñarse frente a grupo lo que opera son los conocimientos para ser docente construidos en la escolaridad previa y no en la formación profesional.

Los resultados del examen general de conocimientos aplicados por el Ceneval a alumnos de doceavo semestre en los años 2009 y 2010, nos ayudan a sostener nuestra anterior afirmación. En el 2009 presentaron éste examen 42 alumnos de doceavo semestre de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria, y los resultados fueron los siguientes. En el promedio global la puntuación fue de 55.42; en formación común, 60.31; en formación específica, 56.32. Por otro lado en los niveles de competencia, de los 42 alumnos examinados, 20, o sea





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



el 47.62 % tienen nivel de insuficiencia. Los resultados para el 2010 con la siguiente generación de alumnos, son semejantes. Fueron 71 sustentantes. El promedio general fue de 57.45; en formación común, 55.45; en formación específica, 58.75. Con respecto a los niveles de competencia, 36, es decir el 50.70 % de alumnos mostraron insuficiencia. Por supuesto que estos resultados son alarmantes y es necesario implementar intervenciones para mejorar la formación. Pero las competencias no lo son todo en la formación docente.

En la reconstrucción de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las asignaturas de observación y práctica docente, asignaturas donde hay una enseñanza directa para enseñar, y el aprendizaje es situado, los alumnos reconocen que tienen vacíos de formación, mismos que son congruentes con los resultados del examen general de conocimientos antes citados. Los alumnos mencionan sus dificultades para diseñar una estrategia de enseñanza, de evaluación o bien reconocer el currículo y el dominio de contenidos. Explican, por ejemplo, que los procesos de planeación didáctica, previos a la práctica docente se hacían sólo por “trámite”, además de que no había una mediación en la práctica, o sea la mayoría de las veces no se les acompañaba para aprender en el campo.

En relación a la manera en que los aprendizajes –apropiados en la escolaridad previa– para ser docente, influyen en su desempeño docente, los alumnos mencionan que hay formas de enseñanza de ciertos profesores que retoman porque las valoran positivamente como el ser exigentes pero cordiales con los alumnos. Pero hay otras que no evitan como el ser inflexibles y autoritarios.

Por otro lado algunos alumnos que cambiaron de campo social al ingresar al campo educativo y que tuvieron que reformular sus disposiciones de manera brusca, relatan que en un principio su gusto o disposiciones por la docencia no eran los adecuados, experimentaban cierta resistencia. Al paso del tiempo, y en la medida que se fueron adecuando a la cultura escolar, desarrollaron disposiciones favorables para ser profesor.





Bajo el anterior panorama, resulta insuficiente pensar en un *Proyecto personal de formación, profesionalización y perfeccionamiento docente* que sólo se recupere la formación en la escuela normal y que su mejoría sea planteada para un ciclo escolar. Desde luego que esto es insuficiente. Reflexionar de la formación para la docencia en base a la reconstrucción de la trayectoria escolar, aproxima a una formación humanística. Este tipo de reflexión cuestiona el ser docente, no sólo si hubo el desarrollo de ciertas competencias. Dejar la reflexión de la formación docente en un asunto de competencias, es apostar por una formación de operarios, de técnicos reproductores ciegos de un currículum.

CONCLUSIONES

La metodología de las historias de vida para la reflexión de formación docente por un lado, confirman las serias deficiencias que prevalecen actualmente en los docentes. Pero lo que aporta el uso de la metodología de las historias de vida, es una reflexión humanística en la que se considera al docente como un ser humano perfectible, en proceso constante de construcción de sí mismo. Bajo este orden de ideas el que haya alumnos con niveles de insuficiencia en las competencias docentes, no significa necesariamente que sean malos docentes de por vida. Si bien algunos de los alumnos con los que se trabajo muestran deficiencias en la apropiación de la racionalidad científica, sus disposiciones para el ejercicio de la docencia son de compromiso, de enseñar, de hacer que los alumnos aprendan.

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales*. Argentina: Editorial Ferreira.

Ivor F. Goodson (2003). "Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes". *Revista mexicana de investigación educativa*, núm. 019. pp.

Marco Righetti (2006). "Historias de vida, entre la literatura y la ciencia". *Revista Perfiles educativos*, núm. 113, pp.





29 y 30 de Septiembre y 1 de Octubre de 2011



SEP. (2002). *Seminario de Análisis de la Práctica Docente y Elaboración del Documento Recepcional I y II*. SEP, México.

Trujillo Amaya, J. F. (2009). "Formación humanística o formación por competencias: Dilemas de la educación en el contexto actual." *Revista El hombre y la máquina*. Núm. 32, pp. 8-19.