

Enseñar a ser docente: voz del profesorado de México y Argentina

Zacarías Gutiérrez, Mauricio

Enseñar a ser docente: voz del profesorado de México y Argentina

Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana, vol. 8, núm. 17, 2023

Red Construyendo Paz Latinoamericana, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277003>

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0264>

©Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Enseñar a ser docente: voz del profesorado de México y Argentina

Mauricio Zacarías Gutiérrez
 Centro Regional de Formación Docente e Investigación
 Educativa, México
 mazag50@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.17.0264>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668173277003>

 <https://orcid.org/0000-0003-4564-5673>

Recepción: 18 Agosto 2022
 Aprobación: 25 Octubre 2022

RESUMEN:

Este documento expone el conocimiento en torno a la formación docente para la educación primaria en los países de México y Argentina. Para recuperar información se utilizó un cuestionario, el cual fue aplicado a los profesores de ambos países a partir del formulario de Google. Los resultados dan cuenta de que el profesorado confiere respuestas singulares a la pregunta ¿qué es ser docente?, así como ciertas características al conocimiento pedagógico que debe poseer el nuevo profesor. El conocimiento que ha construido el profesor a partir de su saber le da elementos para pensar en el futuro, tomando como base la experiencia en la formación de docentes para la educación primaria. Finalmente, en el texto se destaca la aprehensión que hacen los profesores de ambos países en torno a los diseños curriculares con los que han trabajado, pues se apropian y reactualizan conceptos del campo de la formación docente, así como se especifica cómo debe ser el proceso.

PALABRAS CLAVE: Educación, Escuela, Formación Docente, Profesorado.

ABSTRACT:

This document exposes the knowledge about teacher training for primary education in the countries of Mexico and Argentina. To retrieve information, a questionnaire was used, which was applied to the teachers of both countries from the Google form. The results show that the teaching staff confers singular answers to the question, what is it to be a teacher? as well as certain characteristics to the pedagogical knowledge that the new teacher must possess. The knowledge that the teacher has built from her knowledge gives him elements to think about the future, based on the experience in teacher training for primary education. Finally, the text highlights the apprehension that teachers from both countries make about the curricular designs with which they have worked, since they appropriate and update concepts from the field of teacher training, as well as specifying how the process should be.

KEYWORDS: Education, School, Teacher Training, Teachers.

INTRODUCCIÓN

La formación docente en México y Argentina tiene un legado histórico común debido a la intención de ambos países por explicitar qué es lo que se pretendía hacer para lograr la formación de los ciudadanos en edades escolares. De ahí que la educación del profesor estuviera orientada a lograr la formación de un sujeto con habilidades para alfabetizar en torno a los sentimientos de la patria, así como los desarrollos social y económico. En este contexto, ambos países fueron influenciados desde el exterior para formar al educador y con el paso de los años este proceso se fue modificando.

Así, por ejemplo, en México, con la aparición de las normales como instituciones formadoras de docentes se impulsó una ideología más preocupada por ¿qué? y ¿cómo? formar al educador de las nuevas generaciones de ciudadanos. En tal sentido formar para la docencia ha sido una tarea de reconstrucción en el devenir del tiempo, lo que implicó estar a expensas de los gobiernos en turno y sus intereses. La ideología que se estableció durante el proceso formativo devino —en cierta manera— de las condiciones económicas siempre presentes al formar a la ciudadanía.

En el caso de México la formación para la docencia es escolarizada, a través de las escuelas normales; la cual ha tenido diversa duración en la historia de la formación docente que oscilan entre los dos y los seis años. Actualmente la formación inicial docente es de cuatro años. Cabe precisar también que, si bien en México las escuelas normales continúan al frente de la formación inicial de los docentes, dejaron de ser las proveedoras exclusivas de egresados que ingresaban directamente al servicio profesional docente, pues a partir de la reforma educativa en 2013 se permitió el ingreso al servicio docente de todo aquel profesionista que contara con un título de licenciatura.

Las escuelas normales siguen realizando la formación docente en el país, pero como el Estado las ha considerado con el carácter de instituciones de educación superior, también exige en ellas la realización de acciones relacionadas con la docencia, investigación, vinculación, tutoría y la gestión. En sí el Estado ha fundado sus expectativas en que esas instituciones generen ciencia desde la formación docente.

El caso de Argentina no es ajeno a las condiciones de la formación docente en México, pues la influencia de las escuelas normales también fue a partir de la Compañía Lancasteriana. Podría señalarse cómo en el siglo XIX la atención a la formación docente se centró en el afianzamiento de la ciudadanía, condición esta que colocó a las escuelas normales como las principales instituciones que formarían docentes para atender la educación básica. A partir de los primeros años de 1900, mujeres y hombres con escolaridad no profesionalizante ingresaron al sistema educativo argentino. Desde ese año en Argentina se encuentra muy bien documentada la intención de reservar la formación docente a la educación básica. Fue en este momento cuando se destacaron no solo los conocimientos científicos como necesarios para incorporarse en los primeros años de la vida del nuevo ciudadano, sino el fomento a la identidad nacional que debía experimentar; por eso el proceso de la formación del profesorado argentino se centró en los conocimientos generales y el fortalecimiento de la ciudadanía.

Las políticas educativas que se fraguaron en México y Argentina tomaron como base las políticas públicas que han permanecido desde su reconocimiento como países independientes hasta la fecha. Cabe señalar que la organización política trazada los ha llevado a experimentar tanto tensiones internas como un reforzamiento de las relaciones que mantienen con otros países y organismos.

El trayecto político que cada país ha ido configurando da cuenta de la intención en la formación del ciudadano y por consiguiente la formación de docentes para las nuevas generaciones. La identidad nacional en este caso ha sido un ámbito que no se deja de lado, pues parece ser que a esta subyace la formación de un sujeto comprometido con los desarrollos social, económico y político del país. En este caso, las instituciones formadoras de docentes se configuraron en función de las políticas públicas del momento.

La vasta investigación que se ha realizado de la formación docente en México y en Argentina muestra el posicionamiento de cada país respecto a la intención para formar desde la infancia a quienes se educarán en la escuela pública. Los trabajos de Puiggros (1990, 1992, 2002), Alliaud (2001, 2013, 2017) y Terigi (2006, 2009) en Argentina, dejan al descubierto qué se ha hecho y lo que falta por documentarse; aunque también se percibe un claro interés en explicar hacia dónde se orientan las tendencias de la formación del educador, que constituirían las principales apuestas políticas. En el caso de México, estudios como los de Mercado (2002, 2010), Rockwel (1982, 1985, 2018), Arnaud (2004), Díaz (2009) y Latapi (1975, 1998a, 1998b), entre otros, dan cuenta de cómo ha sido el proceso y las implicaciones estructurales, económicas e ideológicas en la formación de docentes. Las perspectivas teóricas y metodológicas, a partir de las que se ha estudiado el fenómeno, permiten identificar que la formación docente ha ocurrido a partir de las ideas de otros organismos externos al país. También dejan ver cómo el ciudadano imaginado y las intenciones de formación fueron producto de un determinado periodo.

Expuesto lo anterior se identifica que la formación docente obedece a las políticas educativas que se han establecido en el devenir del tiempo, tanto en México como en Argentina, sin olvidar actualmente las recomendaciones que organismos internacionales les han dado por ser miembros y colaborar con ellos. Así entonces emerge la siguiente pregunta de investigación: ¿qué conocimientos docentes subyacen actualmente

en la formación de docentes de educación primaria en México y Argentina? Dar respuesta a esta interrogante implica como objetivo de la investigación: comparar las bases de conocimientos docentes que subyacen en la formación de docentes de educación primaria en México y Argentina.

REFERENTE TEÓRICO

La perspectiva teórica de la que parte este artículo se fundamenta en la llamada teoría política, en ese sentido se entenderá a la formación docente como el imaginario que construyen las personas que toman decisiones y las materializan a través de leyes, normas y reglas para ordenar la participación social de sus habitantes. Con base en lo anterior, en este apartado la idea de Monedero (2018) resulta de vital importancia, pues para él el Estado procura el ordenamiento de sus ciudadanos con base en las leyes que se legislan desde la organización parlamentaria. En esta perspectiva la formación docente tiene el sentido de formar a las masas, es decir, se establece un modo de cómo se debe educar al otro en la escuela. La intención entonces es la preservación de la patria, tal como lo ha señalado ya Bonal (2011), pues, aunque los gobiernos han cambiado la política de la economía a partir de las recomendaciones que reciben del exterior; al interior, siempre preservan modos de formar al ciudadano; que los caracterice como nación, con la idea de que el Estado, al formar al ciudadano en la escuela, reproduce sus intenciones de preservarse. Con base en esto, la política que se implemente apostará por la ciudadanía en términos de mantener algo como propio y singular.

La formación docente entonces está instituida desde la creación de las escuelas normales, debido a que la formación intencional del ciudadano se puso como prioridad en los sistemas educativo mexicano y argentino. Las estrategias docentes que son percibidas desde la historia en ambos países están centradas en cómo comunicar la ciencia al nuevo ciudadano, en cómo despertar el interés para que descubra sus habilidades y otras maneras de desarrollarse profesionalmente.

Con base en lo anterior, el profesor ha ejercido un rol destacable en la historia de la humanidad civilizada. Se le ha confiado la vida del otro. Las ideas con las que ha formado han incidido en las personas que constituyen un país, por eso el profesor, es un componente político a través del cual es posible dar cuenta de cómo es el ámbito social, las normas, reglas y leyes que se tienen; de ahí que se prepara para continuar tejiendo el mundo social en el que participa. Con base en esto se analizará el planteamiento político del profesor, como un sujeto que contribuye desde su actuar a la consolidación de la organización social del espacio contextual.

Las normas sociales orientan el proceso de vida de las personas, en el caso del profesor este las ha orientado a cómo ser él político que, con sus ideales, promueva las ideas del Estado. Es él quien encuentra en el gobierno un extraordinario vehículo para señalar las posibilidades de hacer en las condiciones institucionales que se permiten. Por eso, las normas establecidas se condicionan fuera del ser del profesor, aunque él en el transcurso de la vida va comprendiendo su forma de vivir en sociedad, incluso se imagina la construcción del mundo en el que se pueda vivir junto al otro. Se destaca en este caso que la institución es el aparato que sirve para organizar a las personas.

El profesor anclado a la institución asume el compromiso político de qué implica formar al ciudadano en crecimiento, pues la institución le guarda el horizonte aspiracional que se configurará a partir de cuestionarse: ¿hacia dónde formar? La puesta en práctica de la política entonces se va ciñendo conforme ocurre la apropiación de la persona sobre una práctica de formar para la continuidad de hombres y mujeres que se construyen en los espacios escolares. Al referir la construcción es porque el lenguaje se expresa en la política que hace el mismo profesor siendo el vehículo que permite saber cómo estar con el otro. En tal sentido en el mismo lenguaje se significa la información compartida con todos.

Profundizando un poco más en el acto político del profesor, se puede decir que él procura la justicia a través del conocimiento razonado en el estudiante. Por tanto, es tarea del profesor despertar el interés en el estudiante por conocimientos que su medio no le provee intencionalmente. En este caso el acto político del profesor se diseña desde los planes y programas de estudio de la formación docente que ha

emitido la Secretaría de Educación Pública en México (1984, 1997, 2012, 2018) y los planes de estudio correspondientes a la formación docente en Argentina (2007, 2016). Estos dan cuenta no solo del estudiante a formar, sino que se explicita al mismo tiempo el tipo de profesor que deberá formar al nuevo ciudadano.

La perspectiva política del nuevo profesor está contenida en los planes de estudio, principalmente; sin embargo, como un asunto teórico que refuerza la idea de perspectiva política se hallan las posturas de Puiggros (2019), Civera (2014) y Fernández (2009) quienes han abonado a describir la apariencia de la escuela y la intención en la formación del ciudadano. Desde esta perspectiva la escuela es el espacio que recrea y forma a los ciudadanos para un fin: el desarrollo económico del país. Con esto, los enfoques de la formación del nuevo docente se orientan a insertar ideologías acerca de cómo potenciar el desarrollo del país ante la diversidad cultural que la compone.

El proceso formativo del profesor no es ajeno a un sentimiento de patria, por eso Smith (1997) sostiene que los sentimientos que se generan no son innatos, sino que se recrean conforme el sujeto se reflexiona y piensa dentro del contexto en el que nace. Desde otra perspectiva Nussbaum (2010) señala que el sentimiento es influenciado por la patria, con lo cual deviene la idea de que, entonces, lo que pueda sentir la persona por la patria donde ha nacido, se relaciona con el proceso de la formación.

La formación docente vinculada al sentimiento de pertenencia por la identidad nacional a través de las acciones pedagógicas que realizan los profesores, ha dado cuenta de cómo se piensa al sujeto desde la política educativa. Al respecto, Dubet (2006) plantea que la escuela prescribe las acciones de los profesores para el tratamiento que debe tener el currículo al momento de ser enseñado. Con ello se tiene que, la cultura donde se inscribe la práctica docente del profesor, aunada a las prácticas culturales que ha espiritualizado, le dictan cómo incidir; sin embargo, la nueva prescripción le obliga a saber hacia dónde enfocar la experiencia que tiene del acto de enseñar.

Otro elemento para destacar dentro de la formación docente es el discurso conceptual con el que se nombra el quehacer docente del profesor, por tanto, cuando él posiciona los conceptos de currículum, metodologías de enseñanza, evaluación, didáctica, entre otros, es porque están adheridas a su quehacer. Torres (2005), Sacristán (2011), Giroux (2002), entre otros, sostienen que el profesor tiene un lenguaje específico de la profesión. Con base en esto comparte con sus pares, enuncia y reflexiona la práctica educativa que realiza.

Así, entonces, la profesión docente implica —de por sí— reflexión antes, durante y al término del acto de formación. Los planteamientos de Schön (1998), Fullan y Hargreaves (2008), dan cuenta de que el profesor reflexiona en diferentes planos la acción de educar. Con esto la experiencia educativa que adquiere incide en cómo asumir el proceso pedagógico en el que se inscribe.

La inscripción del profesor al proceso pedagógico en el que reflexiona la práctica educativa se vincula con la formación docente que ha recibido, la que ha construido después de la formación inicial y la que adquiere en la práctica educativa. En esto último se encuentran presentes los imprevistos que han surgido en la clase, en el patio de la escuela, en las juntas escolares, en las reuniones con los padres de familia y con otros sectores profesionales con los que se ha vinculado. La profesión docente, por tanto, se alimenta a partir de la formación inicial docente, la experiencia que vive el profesor y de la formación continua que realiza en el transcurso del servicio.

Si bien el profesor tiene que reaprender los planteamientos de los diseños curriculares que emergen para la formación del nuevo profesionista de la docencia o para el nuevo ciudadano que se encuentra matriculado en las escuelas de educación básica; el reaprendizaje le llevará a reflexionar la posibilidad de encauzar el nuevo planteamiento del currículo desde lo que conoce y sabe. Debido a que, el conocer del profesor es de por sí un referente de cómo asume los conceptos y cómo los usa en el acto docente. Saber y conocer se mantienen a lo largo de la carrera docente, pero si bien es posible cambiar el saber y conocer por otros conceptos que emergen, estos se cimentan en la experiencia del profesor, de tal manera que le indican cómo ir interpretando las nuevas maneras de pensar la educación y de resignificarlas.

Saber y conocer se alimentan por las vías que tiene al alcance el profesor y de las que se agencia. Al experimentar cambios físicos, biológicos, psicológicos y sociales, el saber y el conocer se modifican tarde o temprano. Si bien la huella que han dejado las experiencias pasadas son referentes para las nuevas modificaciones, el contexto situacional y las aspiraciones del profesor configuran otras maneras de conocer y saber. Al respecto Van (2003), ha planteado la experiencia de vida como referente para configurar el presente, mientras que Husserl (1980) ha advertido que la experiencia cosificada al objetivarse permite reflexionar solo una parte de esa experiencia, por consiguiente, el conocer y el saber del profesorado se anclan a la experiencia de vida y con ella tejen maneras de comprender el fenómeno educativo.

METODOLOGÍA

El estudio se inscribe desde el enfoque cualitativo, este sostiene que en el sujeto se inscribe un pensamiento que se mueve en el devenir del tiempo, de tal manera que, si bien atiende a leyes que reglamentan cómo formar en el proceso, tanto el formador como el formado interpretan y configuran el proceso mismo. En tal sentido, el estudio del conocimiento que configuran los sujetos, quienes atienden el proceso de la formación, constituye la base donde se centra el artículo.

Se destaca que el estudio es también comparativo, en el entendido de que evita la calificación de lo bueno o lo malo, pues se interesa en exponer las situaciones circundantes a la construcción del pensamiento de los sujetos que forman y se forman para la docencia en el nivel de educación primaria en México y Argentina. Antes de seguir con las bases que sustentan a la comparación como método en esta investigación, cabe subrayar cómo el realizar esta investigación ha sido porque el modelo económico que ambos países promueven está fincado en el modelo neoliberal, donde la eficiencia y la eficacia en la formación de los estudiantes ha imperado en los últimos 20 años. Los planes de estudio han hecho explícita la formación del profesor de la educación primaria, así como las intenciones didáctica, política, humana, entre otros, del formador. Si bien tanto en México como en Argentina las instituciones formadoras de docentes tienen directrices que clarifican por qué y para qué formar, estas son apropiadas por el formador y comunicadas al que se forma.

Así, entonces, comparar la formación docente en la educación primaria, tanto en México como en Argentina, abre el horizonte acerca de cómo están pensando desde la política educativa la formación del nuevo ciudadano en educación primaria en ambos países. Por tanto, reconocer el posicionamiento epistémico de la formación docente, a través del planteamiento curricular y de las voces de sus actores, constituyen un referente de cómo la política educativa construye la intención de pensar la continuidad del país en su devenir histórico.

Con base en lo anterior, ocupar el enfoque de la comparación para el estudio permite vincular diálogos respecto al conocimiento para la formación de docentes en educación primaria en México y en Argentina. Estos se construyen desde los lineamientos que la política educativa establece a partir de las intenciones que tienen los órganos tomadores de decisiones en la política pública.

Entonces comparar perspectivas de formación docente para la educación primaria, implica reconocer las intenciones que se tiene para la formación del nuevo ciudadano. En este sentido, la comparación como método de estudio ubica al objeto en tanto circunstancias que sucedieron o suceden al tiempo en contextos geográficos y políticos distantes; el objeto se reconoce como lo dado o dándose en el espacio tiempo. Nohlen (2013) y Rodríguez (2011) han señalado que la comparación se centra en la peculiaridad del fenómeno, pues muestra elementos de la realidad presente en la cosificación que hacen del mundo en las personas.

Comparar las formaciones docentes en educación primaria entre México y Argentina se ha realizado a partir de varios momentos característicos. El primero de estos ubica una especie de reconocimiento en torno al tipo de formación que se establece en los programas de estudio de la formación docente para la educación primaria. En el segundo momento se identifica el tipo de configuración que se ha obtenido de

la formación docente. Para esto se tomó en cuenta un cuestionario con diez preguntas con las cuales los profesores externaron el pensamiento construido. Para fines de este escrito solo se consideraron respuestas de las siguientes preguntas del cuestionario: 1) Para usted, ¿qué es enseñar a ser docente? y 2) A partir de la reflexión que hace de lo que es enseñar, ¿cuáles son los conocimientos didácticos y metodológicos que se ponderan en la formación inicial docente actualmente?

El cuestionario fue aplicado a docentes que se dedican a la formación de profesores para la educación primaria tanto en México como en Argentina. El instrumento se diseñó a través del formulario de Google y se envió vía correo electrónico y WhatsApp a profesores de tres escuelas normales en México. Para el caso de Argentina fue enviado a dos institutos de formación docente. El criterio de selección del participante fue que estuviera desempeñándose como profesor en una escuela formadora de docentes, por tal razón el llenado del cuestionario fue voluntario. Por parte de México contestaron 40 profesores, mientras que del lado de Argentina fueron 37 profesores.

Cabe precisar que, los resultados no generalizan, solo exponen la voz de profesores que contestaron el instrumento; así mismo, las respuestas que dieron los profesores fueron leídas varias veces, luego organizadas en función de las ideas que fueron afines. De ahí que la cantidad de respuestas que aparecen en los resultados, no sea equivalente a la de los participantes que contestaron el cuestionario. Para destacar la respuesta de un profesor se ocupó la siguiente clave: PROMEX... o PROARG; que significa, profesor mexicano o profesor argentino, seguido del número de sujeto participante, a partir del archivo de Excel que generó el formulario de Google.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan dan cuenta del conocimiento que ha construido el profesorado formador de docentes para la educación primaria, tanto en México como en Argentina. Las categorías que se generaron a partir de los resultados se agruparon en dos: Enseñar a ser docente y Conocimiento pedagógico para la docencia.

Respecto a la categoría Enseñar a ser docente se muestra la siguiente tabla comparativa, sobre el pensamiento que le dan los profesores de ambos países. Los resultados expuestos en la tabla 1, agrupan las ideas de los participantes.

<p style="text-align: center;">Argentina Enseñar a ser docente</p>	<p style="text-align: center;">México Enseñar a ser docente</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Es formar para que a su vez formen. PROARG2 • Es dejar un legado, enseñar con el ejemplo. PROARG4 • Formar personas íntegras con valores sólidos sustentados en el desarrollo de la inteligencia emocional, para que puedan transmitir y educar desde ese lugar. PROARG 8 • Es transmitir amor y respeto por ese otro que tenemos en frente, el cual no decide estar ahí ya que hasta los 18 años (aprox) la educación es obligatoria, por ende, hay que alojar y generar condiciones de enseñanza que valgan la pena. Siempre les hago preguntar qué sentido tiene enseñar lo que estamos enseñando. Siempre reflexionar sobre nuestro posicionamiento respecto a las infancias, los jóvenes, encontrar el sentido de lo que enseñamos para cada uno que está ahí en frente; estar en frente debería de cambiar por estar con el/la otro/a. PROARG12 • Formar Personas Capaces de adecuarse a los cambios actuales, curriculares y tecnológicos. Con buenos acercamientos a los Jóvenes de Hoy. PROARG18 • Enseñar la construcción del rol y la función social de la escuela, los fundamentos de las enseñanzas de las áreas, el conocimiento como herramienta de transformación social. PROARG23 • Es comprender el potencial liberador y el carácter político de la educación. PROARG35 • Construir saberes docentes que puedan dar respuesta educativa, tanto desde los conocimientos disciplinares como de las estrategias de intervención didáctica, en el marco de los nuevos escenarios culturales, sociales y pedagógicos, que nos compromete a ser sujetos activos en la renovación del contrato fundacional entre escuela y sociedad. PROARG37. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar las herramientas necesarias para ejercer la docencia. PROMEX12 • Es un vehículo formativo donde convergen los imaginarios curriculares y la expresión imaginaria del docente formador. PROMEX16 • Es generar en mis alumnos experiencias que nos permitan adquirir conocimientos, por medio de clases activas, proactivas y colaborativas tomando en cuenta los diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje de mis alumnos para lograr captar su atención y motivarlos a su formación constante. PROMEX20 • Es un proceso interactivo donde se construye en interacción y colaboración. En este camino la movilidad del saber y el desarrollo de capacidades son fundamentales para acto responsable de enseñar. PROMEX23 • Es guiar a entender las teorías educativas, así como conocer estrategias didácticas y de aprendizaje con un espíritu de entusiasmo y motivación por la profesión. PROMEX28 • No es enseñar, es formar maestros a través de la reflexión de la práctica pedagógica que se realiza en las esc. Primarias. Agregaría la literatura de diferentes referencias que fortalecen la formación docente. PROMEX30 • Es promover en los futuros docentes la capacidad de aprender a aprender para que de forma autónoma regulen sus propios procesos de aprendizaje, estimular su conciencia crítica y el respeto por los derechos humanos y la habilidad y competencia para utilizar los recursos tecnológicos en diferentes escenarios. Demostrando una conciencia ética que deberá ser parte de su vida profesional. PROMEX35 • Es proporcionar las herramientas básicas a los futuros docentes para desarrollar conocimientos, habilidades, valores, destrezas, etc. en los niños/as. PROMEX39

TABLA1
Tabla1. Enseñar a ser docente
elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

Enseñar a ser docente, desde la experiencia del profesorado formador, se percibe como algo vinculado hacia el futuro. Los argumentos se plantean en tiempos futuros, ponderando la certeza con la cual no solo formar al nuevo ciudadano, sino al conjunto poblacional que tomará decisiones por el país. En la tabla 2 se expone el conocimiento pedagógico para la formación docente en los profesores de México y Argentina.

Argentina Conocimientos didácticos y metodológicos en la formación inicial	México Conocimientos didácticos y metodológicos en la formación inicial
<ul style="list-style-type: none"> • Formación política, cultural, filosófica y sociológica. Conocimientos específicos didácticos sobre la disciplina que va enseñar y formación en el campo de la práctica. PROARG07 • Escucha activa y grupo de reflexión. PROARG12 • Metodologías abiertas y flexibles, por medio de la construcción de los propios saberes desde las personas estudiantes. Ayudar a pensar por medio del diálogo es la metodología maestra para las necesidades actuales. PROARG15 • Se aborda siempre desde la reflexión del ser docente sobre las diferentes conceptualizaciones de enseñanza, aprendizaje, evaluación (formativa), diseño de planificación o programación, secuencias didácticas, tiempos pedagógicos, etc. PROARG19 • En mi caso que soy formadora de Docentes en Educación Técnica, priorizo la ley nacional de ETP y destaco la importancia del Perfil Profesional de cada una de las especialidades de la modalidad. PROARG23 • Los enfoques de las enseñanzas en las 4 áreas básicas: prácticas del lenguaje, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales y de Educación Sexual Integral. PROARG29 • Los conocimientos socio histórico y político para tener una mirada contextualiza y situada de su formación. A la vez esta misma los ayudará a construirse como docente crítico, que luche por sus derechos. PROARG31 • El estudio de las prácticas de enseñanza y, por ende, las implicancias de su previsión, organización, diseño, implementación y evaluación en el contexto de las prescripciones curriculares. La acción mediadora respecto al conocimiento en el fortalecimiento de la tríada didáctica. PROARG35 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de los planes y programas de estudio del nivel, estrategias de enseñanza aprendizaje, conocimiento del desarrollo social, emocional, psicológico y cognitivo del niño. PROMEX03 • Aquellos referidos al desarrollo de la práctica educativa plasmados en los programas educativos desde sus distintos enfoques, pero también las sugeridas según el modelo por competencias. ABP. ABC y AB en proyectos. PROMEX10 • El conocimiento y el juicio crítico-analítico. • Preparación profesional con enfoque constructivos ya, que sean críticos capaces de reflexionar sobre la docencia, la construcción del método científico, apropiándose de la enseñanza. PROMEX12 • El uso de Tic da la apertura para unir didáctica y metodología entonces a través de este medio se prioriza en la formación docente la necesidad del uso y manejo de Tic en la enseñanza. PROMEX18 • Metodologías participativas desde las que se construyen de forma colaborativa los aprendizajes, desde el conocimiento de los procesos de aprendizaje de los niños, las formas de organizar el trabajo, el desarrollo de contenidos de manera interdisciplinaria, el aprovechamiento de recursos y materiales del contexto de los alumnos, la evaluación formativa en procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, como parte de las formas de trabajo que le pueden dar sentido a la participación y el aprendizaje de los estudiantes. PROMEX25 • Teorías del aprendizaje y del desarrollo; avances científicos en relación a las competencias del lenguaje oral, escrito, numérico y lógico. El ambiente y el ecosistema. Teorías sobre la inclusión y la equidad. Tecnologías de la información y del empoderamiento. Segunda lengua. PROMEX35 • El dotar estrategias que promuevan el aprendizaje centrado en el alumno, mediante la enseñanza situada. PROMEX39

TABLA 2

Tabla 2. El conocimiento pedagógico para la formación docente. elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

DISCUSIÓN

El planteamiento teórico de la enseñanza señala que el profesor se construye día a día, así cimenta el saber con el que atiende el proceso formativo, a la vez que va tejiendo conocimientos de cómo enfocar su práctica. Con base en esto, los resultados evidencian la intención que el profesorado formador de docentes para la educación primaria ha formulado desde su experiencia.

Enseñar a ser docente

La docencia es un acto intencional cuando se forma para algo al sujeto. En este caso, el nuevo profesor se forma a partir de prescripciones académicas que están explícitas en el perfil de egreso del currículo que aprende. Ante las prescripciones que tiene el currículo, el formador de profesores las asume y nombra, de ahí que se refiera a “[...] formar personas íntegras con valores sólidos”, “[...] brindar las herramientas necesarias para ejercer la

docencia”. La información que dan los profesores permite analizar los siguientes aspectos: el carácter político del profesor, la formación del otro, así como el desarrollo nacional.

Al referir el carácter político del profesor se recupera el señalamiento que hacía el PROARG35, respecto a la comprensión del carácter político de la educación. En este caso, a los actos políticos de los profesores de ambos países subyace la significación de cómo se debe vivir con el otro. En este sentido, el profesor de México señala que hay que fortalecer el “[...] respeto por los derechos humanos”.

El sujeto político que se forma para la docencia ha sido pensado desde la política pública y, como consecuencia, plasmado en el currículum, esto es así porque en ambos países este prescribe el perfil de egreso del nuevo profesor; sin embargo, el formador, va impregnando en su ser el deber de la formación, con ello, imagina cómo debe formar al profesor para las nuevas generaciones y como resultado las expresiones de los formadores, tanto de México como de Argentina, ponderan un futuro de desarrollo para su país, así como para el nuevo profesor.

El ser docente entonces es moldeado con base en el imaginario social que se establece en los planes y programas de estudio. Retomando los planteamientos de Puiggros (2019) y Civera (2014) de que la escuela forma para un fin, el profesor, en este caso, va asintiendo el fin con la promesa de que el futuro tiene que ser mejor a lo que él ha vivido. Si bien el futuro ocupa un lugar importante en el pensamiento, también constituye un motivo, porque el presente para el profesor es un presente de mala calidad. En cierta manera, la esperanza en la que cree está en la posibilidad de que el estudiante que se forma para ser docente encuentre sentido, movilice el saber, encuentre su potencial liberador, entienda teorías educativas, entre otras cosas.

Tanto el Estado mexicano como el argentino, han forjado la idea de que el futuro de la sociedad se cultive en las generaciones jóvenes que estudian para ser profesores. Importa desde la perspectiva de los planes y programas de estudio que el nuevo profesor consolide la intención de la formación, además de que la practique en el futuro inmediato. El profesorado que forma al nuevo formador asume el proceso y se impregna de ideas, habilidades, capacidades, didácticas, entre otros elementos que debe conocer el nuevo profesor. El sentimiento de ser docente entonces es construido en ambos profesores, esto a partir de la reflexión que han hecho del conocimiento aprehendido de las actualizaciones que tienen los programas de estudio, así como de la experiencia obtenida durante el proceso de enseñar a ser docente.

Los sentimientos de velar por la patria y asegurar los progresos social y económico desde la escuela, se traducen en actos que el formador de profesores —en ambos países— asume como propios. Así entonces, la enseñanza que da, está vinculada al imaginario del deber, el cual puede o no llegar a realizarse; sin embargo, con ese imaginario nombra, asume y continúa haciendo el quehacer docente en la formación del nuevo profesor. Puede destacarse, entonces cómo el futuro escenario que los profesores formadores construyen, tanto en México como en Argentina, es el objetivo central debido a la formación de un sujeto que participará en la formación de nuevos ciudadanos. Cada formador crea y deposita su saber y conocer docente en el acto de pensar un tiempo venidero. En el pensar del profesorado no hay un futuro incierto, hay un futuro con retos que el nuevo profesor debe atender con certezas, conocimientos, además, capacidad de resolver las situaciones que se le presenten.

El conocimiento pedagógico para la formación docente

Cada profesión asume una didáctica particular acerca de cómo formar a un nuevo profesionista. En el caso de la docencia se puede decir que la didáctica del profesor es dual de inicio porque el formador ha creado una manera de enseñar a ser profesor, pero, también, es dual debido a que la formación docente es didáctica, pues en la educación básica se enseña al estudiante los conocimientos que la ciencia ha aportado al bienestar del hombre.

Tomando como base la idea del ser docente que piensa el profesorado formador de docentes para la educación primaria, se analizan en este apartado la didáctica y la metodología con las cuales debería

formarse al nuevo profesor. Con esto se expone el conocimiento de los elementos que deben significar los nuevos profesores para atender los planteamientos curriculares del programa de estudio, con ello, poseer las habilidades para enseñarlos más adelante a los estudiantes que se encuentran estudiando en la educación básica.

El conocimiento que el profesor formador piensa que se debe ofrecer es prometedor, en el sentido de que nombra conceptos como *metodologías abiertas y flexibles, conocimientos de estrategias didácticas, planes de estudio, el desarrollo del proceso evolutivo del ser humano para que conozca a sus alumnos, escucha activa y grupo de reflexión, el conocimiento y el juicio crítico analítico*. Planteamientos vinculados a lo que conoce y debe saber el nuevo profesor.

La posición de lo que se debe saber reafirma el planteamiento de Torres (2005), respecto a las constantes acciones de desaprender y reaprender conceptos, porque son estas las que se implican en los diseños curriculares para poder enseñar en la práctica docente. Ante esto, el profesor se asume como el vehículo que comunica la perspectiva conceptual la cual subyace como un componente en el entramado de la formación docente. Si bien lo analizado hasta aquí no atiende la acción que realiza el profesor, sí permite comprender que la intención de su práctica posee una perspectiva que intenta clarificar el sentido de ¿para qué enseñar?

Idealizar a un tipo de sujeto que, a su vez, formará a otros sujetos es un efecto ante cómo el profesor piensa en el futuro de su país. Tal como plantea Nussbaum (2009), la emoción que el profesor le da a la práctica educativa que realiza se vincula a la apropiación que hace del currículum. Idealizar una formación a través de la cual se reconozca al estudiante, ya sea porque le enseñe a ser crítico, le muestre las acciones mediadoras o unas metodologías participativas, termina siendo un referente del pensar en el mundo mejor; el supuesto es que si la formación se lleva tal cual fue pensada, las condiciones de la formación en el sujeto de la educación básica emergerán dentro de una realidad que fortalecerá la construcción de un sujeto para otro contexto.

La política educativa que construyen los que deciden por la masa de sujetos se adhiere en parte a las ideas del profesor —situación inevitable—, pues el profesorado se ha formado en los planteamientos de la ciencia; sin embargo, queda en el profesor la posibilidad de la reflexión de la práctica en el contexto, tal como ha planteado Schön (1998) al llamarlo como un profesor reflexivo de su práctica educativa. En el espacio de la reflexión se involucra a la comunidad de práctica referida por Wenger (2011), pues esta le ha hecho comprender las implicaciones de la formación.

Respecto a la comunidad de práctica, desde la perspectiva asumida en el artículo, resulta dinámica debido a la reflexión que realizan los profesores en el pensar de la acción, pues reconstruyen su saber. En tal lógica, el concepto que devela la preocupación por ¿qué enseñar? también está presente al momento de explicitar ¿cómo formar?; sin embargo, lo importante es destacar cómo la acción docente se vincula con la forma en la que ha aprendido que se debe enseñar. Es necesario señalar que la cultura del profesor, como ha sostenido Gimeno (2011) respecto a enseñar, no es lineal y por lo contrario se nutre de situaciones exteriores que, al reflexionarlas le dan un posicionamiento acerca de qué y cómo hacerlo.

Nombrar lo que debe contener la formación del nuevo profesor es un referente de que los formadores de formadores nombran conceptos que los investigadores educativos han instalado en los planteamientos curriculares. Si bien, los formadores de ambos países no participan directamente en la construcción de los planes y programas de estudio para enseñar al nuevo profesor, sí discursan los conceptos involucrados. La repetición de conceptos de la pedagogía y sus diferentes áreas, da cuenta de que la formación docente es un área propia que se diferencia de otras áreas de la educación; sin embargo, en ellas hay la recreación de conceptos que se prestan entre áreas, pero que, el profesor hace suyas.

Si bien en este documento no se da cuenta del conocimiento práctico del profesor (Gimeno, 2011), pues no se recupera su experiencia de vida; se destaca que el hecho de nombrar el conocimiento que el nuevo profesor debe poseer en forma de habilidades y capacidades, hace visible para el mismo conocimiento académico dos vías de acción ante: ¿qué es necesario formar? y ¿hacia dónde tiene que dirigirlo para que se logre?

Si bien arriba se señaló cómo el profesorado se ha formado —en parte— con los planteamientos curriculares que el sistema educativo delinea en su país, también es importante subrayar la existencia de ámbitos que escapan a esa influencia curricular, por ejemplo, el de la reflexión. La reflexión realizada en torno a la práctica educativa para la formación de docentes brinda elementos al profesorado para nombrar qué conocimientos pedagógicos debe poseer para que se ejerza la docencia. Si bien hay comunidades de práctica al interior de cada escuela formadora de docentes, independientemente de dónde se sitúe, es desde estas prácticas reflexivas más autónomas como se realiza el acto de formar. Es un asunto complejo (Morín, 2011), puesto que, en la comunidad de práctica, se entrecruzan factores ambientales y sociales que se tejen y dan sentido a la formación, creando con ello conocimientos académicos acerca de qué enseñar en el nuevo profesor. Así los profesados de México y Argentina construyen su verdad, fe, creencia y realidad en torno a qué implica el proceso formativo de la docencia. Más que cuestionar la epistemología de ese pensar, se tiene que el profesorado está pensando en el futuro de la formación del nuevo profesor quien realizará la práctica educativa en el futuro ciudadano.

CONCLUSIONES

El documento tuvo un acercamiento en comparar los conocimientos que subyacen en el profesorado -que participó en la investigación- que forma docentes en México y Argentina. Encontrando una especie de problema cuando se percibe al profesorado como determinado por haber sido formado dentro del sistema educativo en el cual ha crecido; sin embargo, son las comunidades de práctica que realiza en su contexto las que le permiten reflexionar sobre qué es necesario enseñar en el nuevo profesor. Así mismo, se destaca cómo el profesorado en su pensar augura el futuro que atenderá el nuevo profesor.

Si bien el contexto en el que cada profesor realiza el quehacer docente es diferente, no solo por la distancia geográfica, sino por la organización política que tienen, se identifica que los intereses por continuar en la organización del Estado se depositan en la formación del nuevo docente. La demanda del profesorado formador adquiere sentido al decir que la docencia es un acto que implica amor, respeto, motivación, reflexión, capacidades, dominios, formación ética, entre otros; pero, a la vez, implica que debe tener formación política, conocimiento de los planes y programas de estudio, escucha activa, metodologías abiertas y flexibles, juicio crítico y analítico, entre otros. Evidencia que el acto de educar al nuevo formador es en la comprensión de que enseñará a otros sujetos que continuarán formando a las nuevas generaciones, por lo que, el dominio del conocimiento teórico en el que se inscribe la docencia, le permitirá atender los requerimientos del futuro.

Finalmente, la comprensión que se hace del pensar que tiene el profesorado de ambos países respecto a la formación docente para la educación primaria evidencia que, aún con los diseños curriculares que instruya el sistema educativo de cada país para la formación del nuevo docente, el profesor formador se apropiará de los conceptos, reactualizará su repertorio y nombrará el deber ser de la formación. La idealización que se hace de los conceptos es el referente para pensar en el futuro de la formación misma.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, CEAL, Tomos 1 y 2.
- Alliaud, A. (2001). *Los "nuevos" docentes y la docencia: Cambios y permanencias*. *Praxis educativa*. Red Universidad Nacional de La Pampa. Núm. 5, pp.5-15.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Arnaut, A (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México, Secretaría de Educación Pública.

- Bonal, X. (2011). *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Civera, A. (2014). *La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Estado de México: Colegio Mexiquense.
- Díaz, B. A. (2009). *El docente y los programas escolares: Lo institucional y lo didáctico*. México, D.F: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa
- Fernández, E. M. (2009). *La escuela a examen: Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2008). *La escuela que queremos: Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. México, D.F: Amorrortu.
- Gimeno, S. J. (2011). *Educación y convivir en la cultura global: Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (2002). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Husserl, E. (1980). *Experiencia y juicio: Investigaciones acerca de la genealogía de la lógica*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Husserl, E. (1997). *La idea de la fenomenología: Cinco lecciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, S. P. (1975). *Universidad y cambio social*. México, D.F.
- Latapí, S. P. (1998a). *Un siglo de educación en México: 1*. México: Fondo de Estudios e Investigaciones Zevada.
- Latapí, S. P. (1998b). *Un siglo de educación en México: 2*. México: Fondo de Estudios e Investigaciones Zevada.
- Mercado, M. R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, M. R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar e Educativa*, vol.14, núm. 1, pp. 149-157. Recuperado de: <https://abrapee.files.wordpress.com/2012/02/14-1.pdf>
- Monedero, J. C. (2018). *Los nuevos disfraces del Leviatán: El Estado en la era de la hegemonía neoliberal*. Madrid, Akal.
- Morin E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Nohlen, D. (2013). *¿Cómo estudiar ciencia política?: Una introducción en trece lecciones*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Nussbaum, C. N. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.
- Puiggrós, A. (1990). *Historia de la educación en la Argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1992). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Cuyo. Vol. 9, 1991-1992*. Mendoza: Red Universidad Nacional de Cuyo.
- Puiggrós, A. (2002). *Educación y poder: Los desafíos del próximo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Puiggrós, A. (2019). *La Escuela, Plataforma de la Patria*. Doral: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rockwell, E. (1982). *De huellas bardas y veredas: Una historia cotidiana en la escuela*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N.
- Rockwell, E. (1985). *Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente: Antología*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública.
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias: antología esencial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez, L. G. (2011). *El método Comparado y la Teoría de los Sistemas Complejos. Hacia la Apertura de un Diálogo Interdisciplinario entre la Ciencia Política y las Ciencias de la Complejidad*. Reflexión Política, vol. 13, núm. 25, pp. 78-92. Recuperado a partir de: <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/1470>
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Smith, A. (1997). *La teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza.
- Terigi, F. (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: Necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista De Educación* 350, núm. 1, pp. 123-144.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Van, M. M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

INFORMACIÓN ADICIONAL

Mauricio Zacarías Gutiérrez: Doctor en Estudios Regionales. Ha impartido clase en la licenciatura en Educación Especial y licenciatura en Inclusión Educativa, en la Escuela Normal Fray Matías de Córdoba, ubicada en Tapachula; así también, ha sido asesor de los posgrados: maestría y doctorados del Instituto de Estudios de Posgrado de Chiapas. Actualmente es Secretario Académico y profesor-investigador del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Las líneas de investigación que cultiva son: Formación docente; Inclusión Educativa, Formación y Empleo de Docentes; Investigación Educativa. Pertenece a las siguientes redes: Red Durango de Investigadores Educativos, Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa, Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía (AIDIPE). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.