

# Capítulo 3

---

## **Nuevas necesidades de formación de docentes de educación básica ante situaciones emergentes**

*María Catalina Josefina González Pérez*

<https://doi.org/10.61728/AE24180030>

## Introducción

En el camino de mi propia formación, he podido coincidir con un sinnúmero de docentes de quienes he recibido enseñanzas de diverso tipo. Mi propio desempeño profesional ha estado acompañado de profesores y profesoras que han abierto el horizonte al compartir sus propias respuestas a preguntas sobre el aprendizaje de los alumnos, la estrategia fallida, la solución a una pregunta de sus alumnos, hasta por qué quitaron a Plutón de la lista de planetas. Sin embargo, las preguntas y las respuestas ya encontradas, un día dejaron de ser suficientes y como si fuera la primera vez que se iba a dar clase, llegaron de improviso gran cantidad de nuevas preguntas para enfrentar la enseñanza en medio de una emergencia sanitaria a escala global.

El presente texto tiene como propósito compartir algunos elementos que den pie a identificar nuevas necesidades en la formación de docentes de educación básica, a partir de la experiencia de trabajar en situaciones emergentes. Se trata de poner el acento en las nuevas necesidades de formación inicial y formación continua que las y los docentes de educación básica plantean para construir y dar respuesta a condiciones imprevistas, inéditas e inestables que se presentan en los variados contextos en que se localizan las escuelas. ¿Qué saberes se movilizan en los maestros y maestras cuando afrontan situaciones emergentes? ¿Qué nuevos saberes y prácticas son los que se requieren para afrontarlas?

Los principales elementos que se presentan en este trabajo están derivados de un curso taller impartido a docentes del Estado de México denominado *El proyecto de enseñanza: el contexto y diagnóstico de la planeación didáctica*, entre los meses de marzo a mayo de 2021. Esta experiencia formativa resultó enriquecedora pues los y las participantes desempeñaban funciones docentes, de dirección, supervisión y apoyo técnico pedagógico en educación básica, quienes amablemente y de manera genuina compartieron relatos de sus experiencias en esos días en plena pandemia, tanto en forma oral como escrita. Así también, proceden del intercambio con diferentes colegas y docentes en el periodo que duró el confinamiento por la pandemia y aún ahora que se ha regresado a la presencialidad.

A partir de ese intercambio, surgieron interrogantes, tales como: ¿dón-

de aprendieron los docentes a tener claro que lo primero son las y los alumnos?, ¿dónde aprendieron que de su magro sueldo tienen que adquirir los recursos esenciales para enseñar?, ¿quién les enseñó que hay que buscar a todos los niños y niñas y tenerlos en el aula?, ¿dónde aprendieron a diseñar actividades diversificadas y con diferente grado de complejidad? ¿Cómo hicieron para diseñar actividades de aprendizaje para la enseñanza remota? ¿Dónde y cómo aprendieron a combinar la presencialidad y la virtualidad? ¿Cómo hicieron para combinar el *Aprende en casa*, el programa de estudios, el libro de texto y su propio plan de acción?

La posibilidad de reordenar sus respuestas, de ajustar lo que ya sabían ante la emergencia sanitaria fue crucial para afrontar condiciones absolutamente diferentes a las ya conocidas para la enseñanza. Sus condiciones laborales cambiaron drásticamente y tuvieron que reubicarse en sus hogares para continuar con su trabajo. ¿Estaban formados para eso?

Lo que a continuación se presenta son algunas reflexiones para continuar en el reconocimiento de lo que pueden considerarse como nuevas necesidades de formación a partir de explicitar referentes teóricos principales y algunos puntos propositivos.

### **Aproximación teórica**

Para desplegar la discusión que se aborda en la presente ponencia, se acude a las aportaciones de Maurice Tardif (2009) con la categoría analítica de saberes del docente “en la interfaz entre lo individual y lo social, entre el actor y el sistema, a fin de captar su naturaleza social e individual como un todo” (p. 14) para poder aludir a las nuevas necesidades de formación docente, a partir de los hilos conductores que este autor propone: saber y trabajo, diversidad del saber, temporalidad del saber, la experiencia de trabajo en cuanto fundamento del saber, saberes humanos respecto a seres humanos, así como a la relación entre saberes y formación de docentes.

De igual modo, se considera a la formación del docente desde la visión de Ferry (1990), como un proceso que solo puede ser realizado por cada profesor y profesora, es decir, “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (p. 43). Esta

perspectiva favorece abrir horizontes de posibilidad para generar nuevas prácticas de formación docente en contextos de emergencia. Ser maestro es estar dispuesto a momentos de inestabilidad y de incertidumbre (Honoré, 1980) y requiere de una sólida formación, la cual promueva recuperar lo esencial: el amor a los niños y jóvenes, el deseo de ayudarles, de abrir sus inteligencias, de acompañarlos en su proceso para llegar a ser hombres y mujeres de bien (Latapi, 2003), en la que prevalezcan un conjunto de cualidades de un educador progresista (Freire, 1997), las cuales se van generando en el devenir de la práctica docente.

Por situaciones emergentes, se consideran a todas aquellas eventualidades de carácter natural o provocadas por la acción humana de grandes efectos en la población y comprometen su integridad y sus bienes patrimoniales, tales como terremotos, inundaciones, incendios, erupciones volcánicas, deslaves y derrumbes, explosiones y detonaciones por armas de fuego, contingencias ambientales, pandemias, entre otras.

Para efectos de este trabajo, se centra la atención en los efectos de la pandemia por el virus SARS COV 2, aun cuando las y los docentes han estado expuestos a diversas situaciones emergentes.

## **Desarrollo**

En los meses del confinamiento, los maestros y las maestras actuaron con base en su saber, el cual “está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con sus alumnos en el aula y con los demás actores del centro” (Tardif, 2009, p. 10). Por eso, ha sido complejo recuperar y documentar las acciones de maestras y maestros, porque fueron tan heterogéneas, diversas, cambiantes y muchas veces, sorprendentes. Sin seguir modelos estáticos, recomendaciones impuestas, las y los maestros movilizaron sus saberes en relación con la situación emergente de la pandemia.

Coincido con Tardif en que no puede “hablarse del saber sin relacionarlo con las condiciones y con el contexto de trabajo: el saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera” (p. 10). De ahí que también sea complejo dar cuenta de lo que las y los docentes hicieron en contextos tan diversificados

como en las comunidades en las cuales se localizan las escuelas, en medio de la condición pandémica.

Para la reflexión y discusión que se propone en el presente trabajo, se recupera la perspectiva de Tardif (2009) del saber docente:

### *Saber y trabajo*

Sin duda, durante la pandemia, las y los maestros se enfrentaron a condiciones inéditas para concretar la responsabilidad que les corresponde: la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos y alumnas, como su trabajo fundamental. Para Tardif, “el saber está al servicio del trabajo” (2009, p. 14). Al respecto, se pueden mencionar innumerables ejemplos de la forma en que maestras y maestros decidieron no renunciar a su trabajo, aun cuando este se movió a su casa y el aula, como espacio de aprendizaje, se trasladó a la casa de las y los alumnos. Los muros de la escuela y del salón de clases de pronto ya no delimitaban el espacio físico de trabajo; mi escuela, mi salón, repentinamente ya no estaban, pues sus habitantes habían salido intempestivamente de estos espacios dejando sus materiales y herramientas de trabajo diario, dejando espacios de refugio y aprendizaje, expectativas y planes de encontrarse al otro día.

En marzo de 2020, las autoridades sanitarias internacionales, así como el gobierno federal y estatal, tomaron como medida el aislamiento social para frenar el contagio de la enfermedad COVID-19. ¿Dónde quedó la escuela? La primera seguridad de los maestros, que es realizar su trabajo en un edificio escolar, quedó atrás. La condición material del trabajo de los maestros quedó abandonada por más de 18 meses. La manera conocida de organizar su trabajo y de saberse trabajador de la educación quedó cuestionada y los maestros rápidamente decidieron instalar la escuela en su casa. Se llevaron consigo la escuela a la sala, al comedor, al patio, al dormitorio, a la cocina. Ahí se instalaron, sin dudar que podrían resguardar su lugar de trabajo y desde ahí convocar a sus alumnos y alumnas, así como a sus familias a seguir en la escuela. ¿Dónde aprendieron eso los maestros? ¿Cómo es que sabían que la escuela, como su lugar de trabajo debía seguir con su misión?

Un amplio sector de docentes decidió no abandonar su trabajo, no solo porque seguían devengando un salario, sino por la responsabilidad

conferida para ser garantes del aprendizaje de sus estudiantes. Otro, decidió mantenerse al margen o al menos su esfuerzo fue el mínimo; su trabajo dejó mucho que desear, lo que se contrapone a lo que un sector del magisterio decidió: realizar su trabajo, aun con todas las vicisitudes y limitaciones.

### *Diversidad del saber*

Hacer frente a las condiciones de emergencia de la pandemia también implicó para las y los maestros poner en juego saberes de distinto orden. Sobre la diversidad del saber, Tardif se refiere a que “el saber contiene unos conocimientos y un saber hacer cuyo origen social es patente” (2009, p. 15). El autor reconoce que “el saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente” (Tardif, 2009, p. 15). Luego entonces, habría que preguntar a las y los docentes cuáles saberes son los que favorecieron llevar a cabo acciones didácticas para propiciar los aprendizajes esperados en las y los alumnos con quienes tuvieron comunicación durante el confinamiento. Esto es relevante debido a que estos saberes son los que se relacionan con los materiales de trabajo y el conocimiento de planes y programas de estudio, del uso didáctico de los libros de texto, de los conocimientos disciplinares de las asignaturas a enseñar y de lo aprendido en la formación académica; estos provienen de diversas fuentes, algunos

de la familia del docente, de la escuela que lo formó y de su cultura personal; otros de las Universidades o de las Escuelas de Magisterio; otros están ligados a la institución (programas, reglas, principios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); otros, en fin, provienen de los compañeros, de los cursos de formación permanente, etc. (Tardif, 2009, pp.15-16)

Valdría la pena profundizar en lo que dicen al respecto los propios maestros y maestras, puesto que, seguramente, estos saberes se trastocaron durante el confinamiento. ¿Cuáles son los que haría falta retomar, dejar o aprender? ¿Qué saberes se construyeron sobre la salud, la prevención y su cuidado? ¿Qué saberes aún están por fortalecer para hacer frente a una

pandemia o a otras posibles situaciones de emergencia? ¿Qué saberes relacionados con la tecnología para la educación remota son indispensables?

### *Temporalidad del saber*

Sin saber con exactitud lo que estaba pasando con los efectos de la pandemia, ni cuánto tiempo se llevaría recobrar el espacio escolar y sus condiciones de presencialidad, las y los maestros tuvieron que modificar rápidamente su saber construido a lo largo del tiempo, tanto de cuando fueron estudiantes como de su ejercicio profesional. Muchos o pocos años de servicio, no fueron obstáculo para reconfigurar lo aprendido y ajustarlo a las nuevas condiciones de pandemia. Dice Tardif que el “saber del profesorado es plural y temporal, dado que, [...] se adquiere en el contexto de una historia de vida y de una carrera profesional” (2019, p. 16).

Sin duda, lo que ya sabían las y los docentes fue de suma utilidad, en términos prácticos y también en cuanto poder resignificarlos ante la emergencia sanitaria que alejó a las y los alumnos de la escuela. Su saber pensar y saber hacer que ya tenían por sentado se resquebrajó frente a la incertidumbre y la duda de cómo continuar con la enseñanza. Menciona Tardif que “el saber de los maestros es temporal significa, en principio, que enseñar supone aprender a enseñar, o sea, aprender a dominar progresivamente los saberes necesarios para la realización del trabajo docente” (2009, p. 16) lo cual significa reconocer que su carrera profesional es el proceso temporal mediante el cual se construye propiamente ese saber sobre la profesión.

De ahí que resulte relevante analizar la forma en que ese resquebrajamiento de sus saberes construidos a lo largo de su carrera, dio lugar a nuevas experiencias de trabajo en su trayectoria profesional durante el confinamiento que se integraron a los ya existentes. Las y los maestros no aprenden a ser maestros de una vez y para siempre, sino que transitan múltiples procesos que configuran su identidad y su subjetividad, su concepción y su cultura magisterial.

Por ello, en los procesos formativos vale la pena explorar cómo fueron esas rupturas y qué saberes continuaron, cuáles se transformaron y cuáles se generaron entre 2020 y 2022.

### *La experiencia de trabajo en cuanto fundamento del saber*

La práctica hace al maestro, es una frase conocida. Ciertamente, el saber profesional de las y los docentes tiene un componente práctico, lo cual no significa carente de principios teóricos. La práctica constante de la enseñanza configura un saber que procede de la experiencia cotidiana al tiempo que esta renueva y consolida la práctica. Es una relación de mutua interacción y transformación. Para Tardif (2009), “los saberes procedentes de la experiencia cotidiana de trabajo parecen constituir el fundamento de la práctica y de la competencia profesionales” (p. 17). Durante la emergencia sanitaria, las y los maestros echaron mano de su experiencia para resolver los retos de una enseñanza remota, en condiciones que no se habían vivido antes. Meses de aislamiento social y de constante preocupación por las y los alumnos que se presentaban poco y por los que se ausentaron, reconfigurar su trabajo con recursos propios, priorizar y jerarquizar los aprendizajes, diseñar materiales de apoyo diversificado para alumnas y alumnos, favorecieron poner de relieve su experiencia previa para construir una nueva, con humildad y valentía.

En palabras de Tardif (2009), “la experiencia laboral es un espacio en que el maestro aplica saberes, *siendo ella misma saber del trabajo sobre saberes*, en suma; reflexividad, recuperación, reproducción, reiteración de lo que se saben lo que se sabe hacer, a fin de producir su propia práctica profesional” (p. 17). Si la práctica se realizó en condiciones de confinamiento, ¿qué saberes de la experiencia fueron relevantes para los docentes?, ¿qué dilemas afrontaron?, ¿qué decisiones tomaron, con base en su experiencia para reconfigurar su práctica durante la emergencia sanitaria?, ¿qué procesos de reflexividad les apoyaron para lograr resignificar su experiencia y su práctica profesional en esta etapa de alta incertidumbre?

### *Saberes humanos respecto a seres humanos*

Durante el confinamiento aprendimos sobre la condición humana ante eventos de magnitud planetaria que afectan la salud de nuestros congéneres y, en consecuencia, los demás ámbitos de la vida social. El sector educativo fue de los primeros que se declararon entre las actividades no

esenciales para poder generar la sana distancia y contener la propagación del virus.

La relación pedagógica es una relación humana que requiere la interacción entre seres humanos, de la cercanía, del trato directo. Al menos eso sabíamos, si bien han tenido una amplia difusión experiencias educativas vía remota, en las cuales se mantiene la interacción a través de medios tecnológicos electrónicos, su generalización era aún poco factible. La emergencia sanitaria convocó al sector educativo, particularmente a las y los maestros de todos los niveles educativos a entrar a una dinámica paradójica de distanciamiento y buscar la interacción. Los docentes saben que, sin interacción, no hay relación pedagógica que se mantenga.

El empleo de las tecnologías de la comunicación e información se colocaron como un medio privilegiado para intentar mantener a las y los maestros en contacto con sus estudiantes. En educación básica se hizo un esfuerzo a través de la transmisión de *Aprende en casa*, (que también se produjo para educación media superior), así como la gestación de iniciativas locales y muchas más personales, que los propios maestros y maestras impulsaron.

La interacción humana es de los saberes a los cuales maestros y maestras confieren mayor relevancia y reconocen que es de los más complejos de desarrollar. Tardif alude que también aquí “están implicados los valores, la ética y las tecnologías de la interacción” (2009, p. 18).

Con igual relevancia, también importa enfatizar los saberes relacionados con la dimensión socioemocional, puesto que la experiencia vivida durante la pandemia tocó fibras sensibles del ser humano que derivó en miedo, confusión, tristeza, desánimo, depresión, enojo, decepción, angustia, entre docentes y alumnos. No ha sido fácil lidiar con esto. ¿Cómo aprender a manejar sentimientos y emociones que genera el tener un familiar, vecino o amigo enfermo? ¿Cómo afrontar el duelo por la pérdida de seres queridos? ¿Cómo sobreponerse a la incertidumbre del futuro que nos espera? ¿Qué necesitamos aprender y saber para nosotros como maestros y maestras y para con nuestro alumnado y comunidades educativas?

### *Saberes y formación de los docentes*

Tardif (2009) considera que es necesario mostrar “cómo el conocimiento del trabajo de los educadores y el hecho de tener en cuenta sus saberes cotidianos permiten renovar nuestra concepción, no solo con respecto a su formación, sino también a sus identidades, aportaciones y funciones profesionales” (p. 19). En este sentido, la formación del profesorado habrá de emprender un proceso detallado, delicado, minucioso de recuperación significativa del saber que se ha reconfigurado, el cual se ha gestado y generado en los últimos años vividos en el contexto de la pandemia, puesto que las propuestas y modelos conocidos para la formación inicial y permanente de las y los docentes tienen también que repensarse y transformarse en sus contenidos, formas de trabajo, organización, tiempos y espacios, medios y dispositivos.

Formarse es un verbo reflexivo; como acción en movimiento en que el y la docente como persona decide apropiarse de los saberes y prácticas de la profesión en situaciones previsibles, pero no adivinables. Como docentes se tenían previstos distintos escenarios y contextos, pero no se adivinaron las condiciones pandémicas que afectaron a todas las familias del orbe. ¿Entonces cómo prepararse para esta y otras situaciones emergentes? ¿Qué formación se requiere en tiempos actuales?

En los procesos de formación, los docentes proceden bajo una actividad reflexiva constante, la cual favorece la acción creadora, como lo expresa Honoré (1980) la “actividad reflexiva es de creación, de innovación. Es generatriz de nuevos símbolos, reveladora de nuevas percepciones. Suscita nuevas estructuraciones a partir de los elementos conocidos, asociados en nuevas relaciones” (p. 133).

### **Conclusiones**

Durante la pandemia observamos acciones de maestros y maestras quizás semejantes a las ya conocidas, pero ante los retos que se enfrentaban, generaron nuevas acciones y nuevos aprendizajes, lo cual muestra que la formación habrá de promover la reflexividad como una cualidad para evitar solo tener una actitud reactiva ante las situaciones emergentes, sino una actividad reflexiva ya que “es necesariamente transformadora... Con

frecuencia provocada por un acontecimiento imprevisto, su resultado, por su carácter en sí mismo imprevisible y desconocido, es fuente de emoción que va acompañada de una incitación a la reacción o a la innovación” (p. 133) y vaya que maestras y maestros nos han enseñado sobre ello. Han surgido nuevas necesidades de formación que habrán de atenderse desde distintos espacios y propuestas y estas habrán de ser creativas e innovadoras que promuevan procesos de reflexividad profunda.

Ferry señala en relación con la formación de los enseñantes que se puede contemplar como “un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona que lo lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y de experiencias” (p. 50). Las necesidades de formación ante situaciones emergentes abren nuevos horizontes para considerar este doble efecto.

La pandemia fue imprevista, imprevisible y desconocida por lo que maestros y maestras han vivido este proceso dual al que se refiere Ferry y con lo cual habría que pensar en la formación docente, tanto en las instituciones de formación inicial como en la formación continua.

Latapí expresa que lo “que distingue al maestro no es que enseña, sino que aprende continuamente. Es la suya una profesión esencialmente intelectual” (2003, p. 15), lo cual coloca esta premisa como insustituible en la atención de las nuevas necesidades de formación de las y los docentes centradas en las necesidades de la práctica. Formación y práctica, hoy más que nunca, habrán de mantenerse unidas, articuladas y entrelazadas.

Maestras y maestros son los expertos en lo que sucede en la escuela y conocen mejor que nadie los avatares y vicisitudes de la enseñanza y del aprendizaje en situaciones de emergencia de diverso tipo. Estar cerca de ellos nos da pistas para considerar su formación desde sus propias necesidades, sin perder de vista cualidades que los docentes han mostrado desde antes de la pandemia: la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la capacidad de decisión, la búsqueda de la justicia, la tensión entre paciencia e impaciencia, la parsimonia verbal y la alegría de vivir (Freire, 1997).

Hay más preguntas que respuestas. Sin duda, la construcción de la memoria profesional de maestros y maestras, es fuente para dar pasos más firmes en su propia formación y las condiciones en que se desarrolla y transforma.

## Referencias

- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar*. (3.a ed.). Siglo XXI.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Narcea.
- Latapí, P. (2003). *¿Cómo aprenden los maestros?* Cuadernos de discusión 6. Secretaría de Educación Pública.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. (2 ed.). Narcea.